

POSICIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS EN EL GRUPO DE IGUALES: RELACIÓN EN COMPRENSIÓN DE LA MENTE, EMPATÍA Y RAZONAMIENTO MORAL

Universidad de Málaga
Facultad de Psicología



Alumna: María Jesús Romero Delgado

Tutora: María del Carmen Barajas Esteban

Índice

Título, resumen y palabras clave	Página 3
1. Introducción	Página 4
2. Método	Página 9
2.1. Participantes	Página 9
2.2. Instrumentos	Página 10
2.3. Procedimiento	Página 15
3. Resultados	Página 17
4. Conclusiones y discusión	Página 25
5. Referencias bibliográficas	Página 28
6. Apéndices	Página 31
6.1. Apéndice 1	Página 32
6.2. Apéndice 2	Página 34
6.3. Apéndice 3	Página 37
6.4. Apéndice 4	Página 44

POSICIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS EN EL GRUPO DE IGUALES: RELACIÓN EN COMPRENSIÓN DE LA MENTE, EMPATÍA Y RAZONAMIENTO MORAL

Resumen: La “Teoría de la Mente” es una habilidad cognitiva y también social, pues repercute en todas las relaciones sociales de las personas. Esta habilidad permite a los niños apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, pudiendo actuar de una forma menos hiriente hacia los compañeros en el caso de que se acompañe de Empatía. El objetivo de esta investigación es analizar si existe una relación entre la posición social de los niños dentro del grupo de iguales y el nivel de comprensión de la mente, Empatía y Razonamiento Moral. Para ello, se evaluó a una muestra de 11 participantes de 6 años, pertenecientes a 1º de Educación Primaria. Se utilizaron varios instrumentos: “Nominación de pares”, Escala básica de Empatía, Batería de Razonamiento Moral y Batería de ToM. Se encontró que existe una relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente (comprensión de sentidos no literales). Así, una mejor comprensión de estados mentales ajenos está relacionada con una determinada posición social de los niños en el grupo de iguales.

Palabras Clave: Teoría de la Mente, Razonamiento Moral, Empatía, Estatus Sociométrico.

Abstract: “Theory of Mind” is a cognitive ability and also, a social ability, because it affect all social relationships of people. This ability allows children to appreciate the feelings and needs of others, so they can behave in a less hurtful way toward peers in the fact that it is accompanied by Empathy. The objective of this research is analyzing whether there is a connection between social position of children within the peer group and the level of understanding of mind, Empathy and Moral Reasoning. Therefore, a sample of 11 participants with 6 years, from 1st Primary Education was assessed. Several instruments were used: “Nomination of peers”, Basic Empathy Scale, Battery Moral Reasoning and Battery Tom. It was found that there is a connection between Status Sociometric and Theory of Mind (understanding of non-literal meaning). Thus, a better understanding of others' mental states is associated with a certain social status of children in the peer group.

Keywords: Theory of Mind, Moral Reasoning, Empathy, Sociometric Status.

1. Introducción teórica

Teoría de la Mente

La “Teoría de la Mente” (en adelante ToM) se refiere a la habilidad para comprender y atribuir pensamientos, deseos, creencias, intenciones y conocimientos a otras personas, diferenciándolos de los de uno mismo. Además, ayuda a augurar la conducta de otros. Dicho con otras palabras, hace referencia a cómo un sistema cognitivo comprende los contenidos de otro sistema cognitivo (Tirapu, 2007).

Esta capacidad es algo que todos o casi todos (a excepción de personas que presentan autismo) aplicamos cotidianamente y está relacionada con nuestro desarrollo cognitivo y socio-emocional. Dennett (1978) indicó que los niños pueden adquirir esta habilidad después de que hayan tenido variadas experiencias de interacción normalizadas. En cuanto al desarrollo de la cognición social, precursores de dicha habilidad son la atención conjunta, la apreciación de intencionalidad, el reconocimiento de que diferentes personas poseen diferentes puntos de vista, el uso de palabras de estado mental y el juego de aparentar (Miller, 2006).

La ToM sufre una evolución a lo largo del ciclo vital. Desde que el ser humano nace, presenta una serie de disposiciones innatas para reconocer a los miembros de su misma especie, siendo capaz de distinguir en los *primeros meses* de vida entre el mundo físico y social. Hacia los *nueve meses*, el bebé puede generar e interpretar intenciones y a los *tres años* puede captar la subjetividad de los pensamientos (Flavell, Flavell, Verde y Moisés, 1990; Watson, Gelman, y Wellman, 1998; Wellman y Estes, 1986). Hacia los *cuatro años y medio*, la mayoría de los niños/as es capaz de atribuir un estado mental a otras personas, aunque sea distinto del propio, por lo que empiezan a rendir correctamente en las pruebas de la creencia falsa de primer orden (Wellman, 1995; Astington, 1998). Entre los *seis años y medio* y los *diez años*, adquieren la capacidad de atribuir un estado mental que se refiere a otro estado mental, por lo que resuelven correctamente las pruebas de falsa creencia de segundo orden. Y, por último, de los 10 años en adelante se completa la comprensión de los sentidos no literales (ironía, mentira piadosa, persuasión, doble farol, etc.).

Aunque la ToM es una habilidad especialmente cognitiva, repercute en todas las relaciones sociales de las personas, por lo tanto, se encuentra implicada en las habilidades sociales de las personas. Se aplica en diferentes situaciones: cuando se coopera, se colabora, se compite, se establecen relaciones de afecto, de amistad, y de enemistad con otras personas. En todas estas situaciones, habitualmente, se piensa acerca de lo que esas personas piensan (González, 2007). En suma, se puede afirmar que se encuentra en la base de la adaptación social y personal.

Teoría de la Mente y Empatía

Un área en el que se ve reflejado el nivel de comprensión de la mente es la Empatía. Generalmente, la Empatía se ha definido como una respuesta afectiva que procede de la aprehensión de otro estado emocional (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006).

Autores como Dvash y Shamay-Tsoory (2014) han ido más allá, diferenciando dos tipos: afectiva y cognitiva. La Empatía afectiva se refiere a la habilidad inconsciente y automática que se encarga de responder a las emociones de otros, mientras que la Empatía cognitiva se refiere a la habilidad para reconocer conscientemente o pensar acerca de emociones. Esta distinción conduce a su vez a afinar distinciones internas en el constructo de Teoría de la Mente (afectiva y cognitiva), ya que ambos conceptos se encuentran estrechamente. La Teoría de la Mente afectiva implica pensar acerca de las emociones de otros y de uno mismo, y la Teoría de la Mente cognitiva se refiere a la habilidad para pensar (y/o inferir) acerca de los pensamientos, creencias e intenciones de otros o de los propios. Por tanto, se afirma que la Empatía cognitiva y la Teoría de la Mente afectiva resultan conceptos equivalentes.

Caputi, Lecce, Pagnin y Banerjee (2012) estudiaron la relación entre la comprensión de la mente y la Empatía. Estos autores encontraron que los niños que son particularmente sensibles a los pensamientos y sentimientos de otros, son buenos para ayudar y consolar a otros. Para ello necesitan de una capacidad avanzada para la comprensión de la mente. Previamente, FitzGerald y White (2003) afirmaron que los hijos de los padres que utilizaban una disciplina centrada en la víctima, obtenían buenas puntuaciones en tareas de toma de

perspectiva. Esto es debido a que los padres incentivan a sus hijos a imaginar lo que la otra persona piensa o siente acerca de sus acciones.

Recientemente, se realizó una interesante investigación llevada a cabo por Lonigro, Laghi, Baiocco y Baumgartner (2013), en la que concluyeron que los niños que realizan conductas prosociales y poseen altas puntuaciones en ToM, son capaces de reconocer correctamente las emociones y los sentimientos de los demás, es decir, muestran mayores niveles de Empatía. Por otro lado, se concluyó que los niños con bajo ToM muestran las peores habilidades para entender las emociones de los demás y los estados de ánimo.

A modo de resumen, son varios los estudios que apuntan que la Empatía junto con la ToM juegan un papel importante en la vida social, puesto que facilitan el comportamiento prosocial e inhiben la conducta antisocial (Gini et al. 2007; Marshall y Marshall, 2011).

Teoría de la Mente, Empatía y Razonamiento Moral

Un área del desarrollo social infantil que aparece repercutida por la comprensión de la mente y la Empatía es el Razonamiento Moral. El Razonamiento Moral es un proceso mental que permite a las personas juzgar el valor de las acciones, determinando aquello que es correcto y aquello incorrecto. Dicho de otro modo, es la capacidad de razonar sobre cuestiones morales.

Este constructo está mediado por la existencia de dos tipos principales de normas (Turiel, 1998; Royzman, Leeman y Baron, 2009). Las *normas socioconvencionales* se refieren a las acciones no permitidas por violar una convención explícita o implícita del sistema social que rige un contexto o una institución (la escuela, los amigos...) como, por ejemplo, comer con tenedor y cuchillo, y no con las manos. Y las *normas morales* son acciones que se consideran impermisibles por atentan contra la identidad física o emocional de otras personas. Un ejemplo es no agredir a otros (Clemente, Villanueva y Cuervo, 2013). Los niños de 3 años y medio y 4 años saben distinguir entre la *transgresión de norma convencional* y *de norma moral*, considerando más serias y más independientes de la autoridad las transgresiones morales (Yau y Smetana, 2003).

En referencia a los constructos enunciados, Lane, Wellmann, Olson, LaBounty y Kerr (2010) analizaron la relación entre la toma de perspectiva y el Razonamiento Moral, considerando además, la comprensión emocional y la evolución de la Teoría de la Mente. Para ello, evaluaron a una muestra de niños de entre 3,5 y 5,5 años y por consiguiente, indicaron que la toma de perspectiva predice la calidad del Razonamiento Moral. Además, estos autores concluyeron que se producen avances significativos en la toma de perspectiva y en la cognición moral durante el mismo tiempo, y en la capacidad para apreciar las emociones y pensamientos de los demás.

En su momento, Nuñez y Harris (1998) ya sostuvieron que niños con tan solo 3 años otorgan mayor culpabilidad a aquellos daños *intencionales* que a aquellos *accidentales* debido a que atribuyen que la persona que transgrede tiene deseos y creencias que guían su comportamiento. Otro estudio que se ha encargado de estudiar este ámbito, es el de Cushman, Sheketoff, Wharton y Carey (2013). Estos autores reconocen que cuando los niños de Educación Infantil juzgan un acto, se centran en si existe un *resultado* (por ejemplo, tirar a alguien al suelo) o no “*sin resultado*” (por ejemplo, empujar a alguien sin que llegue a caerse al suelo); en gran parte omitiendo las creencias y las intenciones de los otros. Mientras que los niños de entre 4 y 10 años, sí tienen en cuenta los estados mentales de los otros cuando juzgan si una acción es mala o debe ser castigada. Por otra parte, es fundamental diferenciar que una acción puede conllevar un *daño físico-material* (pegar a otro niño) o *psicológico-emocional* (insultar a otra persona).

En resumen, juzgar si una acción es correcta o incorrecta, depende de variables tales como: *si el daño transgrede una norma convencional o moral, si es accidental o deliberado, si genera un resultado o no se extrae ninguno y, por último, si provoca un daño físico-material o psicológico-emocional.*

Teoría de la Mente y Estatus Sociométrico

La ToM es también una capacidad necesaria para la adquisición de estrategias de interacción social tales como: resolver conflictos, desarrollar el comportamiento altruista y ejecutar estrategias de cooperación social (Galante, Sánchez y Arranz, 2012).

Gracias al análisis sociométrico se puede estudiar la interacción social en un grupo determinado, pudiendo categorizar a los miembros del grupo en diferentes estatus: populares, ignorados, controvertidos, promedio y rechazados. Muñoz, Moreno y Jiménez (2008) determinaron que a los populares se le asocia con la sociabilidad, a los rechazados se le asocia con la agresividad e inmadurez, a los ignorados con el aislamiento, a los controvertidos con algo más de agresividad en relación a los ignorados y a los promedios con el resto de miembros que componen el grupo.

En algunos estudios se han hallado asociaciones entre la puntuación de ToM y la aceptación por parte del grupo de iguales (Adrián, Clemente y Villanueva, 2006; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003), así como la relación inversa, es decir, problemas en el grupo de iguales y en el contexto escolar en niños con déficits en la ToM (Cicchetti, Rogosch, Maughan, Toth, y Bruce, 2003). Esta relación es sostenida por Caputi y als. (2012), quienes demostraron que el comportamiento prosocial media la relación entre Teoría de la Mente y el rechazo de los compañeros; y que el comportamiento prosocial junto con buenas puntuaciones en la Teoría de la Mente contribuyen a la aceptación de los compañeros.

También se ha comprobado que los niños con alta puntuación en ToM tienen mayor capacidad de adaptación en la escuela, mostrando niveles más altos de cooperación con los alumnos y profesores (Denham, 2006), y niveles más bajos de agresividad con los compañeros, según el relato de los profesores (Belacchi y Farina, 2010). Así, la conducta antisocial podría reflejar una debilidad en las habilidades cognitivas.

Según Astington (2003), los niños no solo podrían usar la ToM para realizar comportamientos adecuados, sino también para manipular, burlar, tomar el pelo o engañar a sus iguales. Gini (2006), igualmente, encontró una relación positiva entre el comportamiento de intimidación y la capacidad para entender los estados mentales de los otros en niños. A esta controversia se refiere, precisamente, la investigación de Lonigro, Laghi, Baiocco y Baumgartner (2013), que puso de manifiesto que la capacidad de comprender las intenciones, creencias, deseos de los demás y emociones pueden ser utilizados por los niños de una manera tanto prosocial como antisocial. Así pues, la teoría de la mente es una condición necesaria pero no suficiente para determinar los comportamientos sociales (Astington, 2003).

Así pues, el hecho de comprender y atribuir estados mentales a otros permite a los niños apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, pudiendo actuar de una forma menos hiriente hacia los compañeros en el caso de que se acompañe de Empatía. El objetivo de esta investigación es analizar si existe una relación entre la posición social de los niños dentro del grupo de iguales y el nivel de comprensión de la mente, Empatía y Razonamiento Moral. Para ello, se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. comprobar la posible relación entre el Estatus Sociométrico y el nivel de comprensión de la mente (ToM)
2. comprobar la posible relación entre el Estatus Sociométrico y Empatía
3. comprobar la posible relación entre el Estatus Sociométrico y Razonamiento Moral

2. Método

2.1. *Participantes*

A partir de una muestra de 23 (13 niños y 10 niñas) fueron seleccionados 11 participantes en función de los resultados de un estudio sociométrico aplicado a todos los miembros del grupo de la clase. Estos participantes proceden del primer curso de Educación Primaria del colegio público “San Francisco de Asís”. Dicho colegio se encuentra en un pueblo rural de la provincia de Málaga llamado Alameda. Todo el alumnado es de nacionalidad española residiendo en la localidad comentada. La edad media de la muestra es de 6,18 años.

La clase estaba compuesta por 26 alumnos y aunque no asistieran el día del cuestionario, todo el alumnado que estaba en la lista de clase podía ser nominado. Una vez revisado y corregido el estatus sociométrico, en este caso la “Nominación de pares”, se seleccionaron a dos alumnos de cada tipo de estatus sociométrico, excepto en el tipo popular que se eligieron a 3 alumnos. Finalmente, la muestra estuvo representada por 11 alumnos (5 niños y 6 niñas), quiénes pasaron el resto de las pruebas.

2.2. *Instrumentos*

Se aplicaron cuatro instrumentos: la técnica sociométrica “Nominación de pares”, la adaptación española de la Escala Básica de Empatía (BES), una batería de evaluación del Razonamiento Moral y por último, una batería de evaluación de la Teoría de la Mente.

Técnica Sociométrica “Nominación de pares” (Coie y Dodge, 1983). Tiene como objetivo determinar la aceptación o rechazo entre los miembros de un mismo grupo social en el que todos sus componentes se conozcan. Consiste en pedir a los niños/as de una clase que nombren a tres compañeros según un criterio positivo (con quiénes le gusta jugar mucho) y un criterio negativo (con quiénes no le gusta jugar nada). La puntuación de cada niño es el número de nominaciones recibidas por parte de sus iguales: nominaciones positivas y nominaciones negativas. La puntuación de aceptación se extrae de la suma de las nominaciones positivas que el niño ha recibido de sus compañeros, y la puntuación de rechazo se obtiene de la suma de las nominaciones negativas que el niño recibe. A partir de estas puntuaciones se obtienen otros dos indicadores: la preferencia social del niño en la clase (nominaciones positivas menos las negativas) y el impacto social (nominaciones positivas más las negativas). Además de todo esto, se le pide al participante que justifique sus respuestas a todas las preguntas. Para observar el ejemplar que utilizamos para administrárselo a la muestra, se puede consultar el Apéndice 1.

Con este procedimiento se obtienen los siguientes estatus sociométricos: *popular* (muchas puntuaciones positivas y casi ninguna negativa, alta preferencia e impacto social), *controvertido* (muchas puntuaciones negativas y muchas negativas, teniendo un alto impacto social y baja preferencia), *promedio* (número moderado de nominaciones positivas y negativas), *ignorados* (pocas nominaciones positivas y pocas negativas, teniendo un bajo impacto social y preferencia intermedia) y *rechazados* (muchas puntuaciones negativas y pocas positivas, teniendo alto impacto social y baja preferencia).

Adaptación española de la Escala básica de Empatía “BES” (Salas-Wright, Olate y Vaughn, 2012). Esta escala mide la Empatía tanto en su factor cognitivo como afectivo. Está compuesta por 20 ítems, 11 ítems que miden la empatía afectiva con afirmaciones como “Yo no me pongo triste cuando otras personas lloran” o “Muchas veces siento que me implico

en las emociones de mis amigos/as”; y 9 ítems que miden la empatía cognitiva con afirmaciones como “Yo entiendo la alegría de un amigo/a cuando hace algo bien” o “Muchas veces entiendo cómo se sienten los demás sin que me digan nada” de entre otros. Se puede consultar el Apéndice 2 para observar toda la escala completa. Las opciones de respuesta son múltiples para cada ítem, de 1 a 5 (1 “Muy en desacuerdo”, 2 “En desacuerdo”, 3 “Indeciso”, 4 “De acuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”).

Batería de evaluación del Razonamiento Moral. Esta batería se compone de 5 tareas en forma de historietas. En cada tarea se recogen una serie de preguntas, no siendo equitativas en todas las tareas y midiendo aspectos diferentes entre sí. Tras contarle cada historia, el participante debe responder a una serie de preguntas correspondientes.

1. Permisibilidad (Juicio): Cuando Juan tiró la bolsa, ¿tú crees que estaba haciendo algo que estaba bien o que estaba mal?
2. Justificación del juicio: ¿Por qué crees que estaba haciendo algo bueno/malo?
3. Castigo merecido: ¿José debería ser castigado si pegara a otro niño?
4. Independencia autoridad: ¿Si el profesor no viera a José burlarse del otro niño, estaría bien que lo hiciera (que José se burlara del otro niño)?
5. Independencia norma: ¿Si nadie le dijera a José que está mal burlarse de otro niño, estaría bien que lo hiciera (que José se burlara del otro niño)?
6. Evaluación de la regla de no alterabilidad: ¿Si todos los profesores juntos dijeran que los niños pueden ir en bañador al colegio estaría bien que José fuera en bañador?
7. Atribución del estado emocional de la víctima: ¿Cómo se sentirá Tomás por haber perdido su magdalena?
8. Atribución de las emociones de la víctima hacia el transgresor: ¿Cómo se sentirá David con Martín?

Se puede consultar el Apéndice 3 para observar todas las preguntas y las pruebas que conforman dicha batería.

Se seleccionaron dichas tareas con el fin de evaluar el Razonamiento Moral en circunstancias y/o condiciones diversas, según cuatro criterios referidos en el marco teórico (página 6):

1. Daño accidental – Daño deliberado: el daño se produce con intencionalidad o sin intencionalidad.
2. Transgresión de norma convencional – Transgresión de norma moral: la acción incumple una convención explícita o implícita impuesta por la sociedad – la acción atenta contra la identidad física o emocional de otros.
3. Resultado – Sin resultado: con la realización de la acción se consigue un fin – con la acción no se consigue ningún fin o resultado.
4. Daño físico/material – Daño psicológico/emocional: la acción genera en un personaje un daño que afecta a su integridad física y/o a un bien material – la acción genera un daño de tipo psicológico y/o emocional.

En la tabla 1 se presenta una clasificación de las tareas elegidas en la Batería de Razonamiento Moral según estos criterios.

Tabla 1.

Clasificación de las tareas de la Batería de Razonamiento Moral según los criterios

	H1	H2	H3	H4	H5
Daño accidental	X				
Daño deliberado		X	X	X	X
Trans. norma convencional				X	
Trans. norma moral	X	X	X		X
Resultado	X	X	X	X	
Sin resultado					X
Daño físico/material	X	X			X
Daño psico./emocional			X	X	

Tarea de Transgresión Accidental “H1” (Killen, Lynn, Richardson, Jampol y Woodward, 2011). Evalúa la capacidad de atribuir intencionalidad a un transgresor accidental y, además, evalúa la capacidad de atribuir un estado emocional a la víctima y un estado emocional de la víctima con respecto a la acción del transgresor.

Tarea de Transgresión Moral “H2” (Killen et al., 2011). Evalúa la capacidad de atribuir intencionalidad a un transgresor moral y, además, evalúa la capacidad de atribuir un estado emocional a la víctima y un estado emocional de la víctima con respecto a la acción del transgresor.

Historia de Transgresión de norma moral “H3” (Yau y Smetana, 2003). Evalúa si el niño es capaz de valorar si la acción que hace el personaje está bien o mal, habiendo transgredido una norma moral de forma deliberada.

Historia de Transgresión de norma convencional “H4” (Smetana et al., 2012). Evalúa si el participante es capaz de valorar si la acción que realiza el personaje está bien o mal, habiendo transgredido una norma convencional de forma deliberada.

Historia de daño deliberado “H5” (Cushman et al., 2013). Evalúa si el niño es capaz de valorar si la acción de planear un daño deliberado, aunque finalmente no ocurra, está bien o mal y si merece castigo.

Batería de evaluación de la Teoría de la Mente: Esta batería se compone de 13 tareas en forma de historietas seguidas de preguntas a las que el participante debe responder.

1. Deseos diferentes (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona deseos diferentes a los propios acerca de los mismos objetos.
2. Creencias diferentes (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona una creencia diferente a la propia acerca del mismo objeto. En esta prueba el niño no sabe qué creencia es la que corresponde con la realidad.

3. Acceso al conocimiento “ver” (Wellman y Liu, 2004). Evalúa la capacidad de atribuir a otra persona falta de conocimiento (ignorancia) acerca de lo que hay en una caja, cuando esa persona no ha visto lo que hay.
4. Engaño “mano-botón” (Peskins, 1989): Evalúa la capacidad de crear y atribuir ignorancia sobre la localización de un objeto. Tras hacer una demostración del juego de adivinar en qué mano está el botón se le pide al niño que sea él quien intente “engañar” al experimentador.
5. Falsa creencia explícita (Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la capacidad de predecir que una persona buscará un objeto en un lugar siguiendo su creencia, sabiendo que esa persona tiene una creencia falsa acerca de la localización del objeto.
6. Falsa creencia sobre contenido “1º orden” (Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la capacidad de atribuir a otra persona una creencia falsa acerca del contenido (inesperado) de un recipiente característico cuando el niño sabe lo que contiene.
7. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización “1º orden” (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). Se evalúa la capacidad de atribuir una creencia falsa acerca del lugar donde se encuentra un objeto a una persona que no ha visto el cambio de localización.
8. Creencia-Emoción (Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la capacidad de atribuir a otra persona un sentimiento a partir de una creencia equivocada.
9. Fingir emoción “emoción real-aparente” (Wellman y Liu, 2004). Se evalúa la capacidad de juzgar que una persona puede sentir una cosa pero manifestar y fingir una emoción diferente.
10. Falsa creencia sobre localización o cambio de localización de 2º orden (Tarea de “La ventana”: adaptación de la tarea de Baron-Cohen y cols., 1985; realizada por el equipo de Riviére: Núñez, 1993). Se evalúa la capacidad de atribuir a otro una

creencia falsa acerca del conocimiento que tiene un tercero sobre donde se encuentra un objeto.

11. Fingir ignorancia (o “control de fuga semántica”: Talwa, Gordon y Lee, 2007). Evalúa la capacidad del niño/a para hacer creer a alguien que desconoce algo que realmente conoce.
12. Comprensión de sentidos no literales. Esta prueba se compone de dos partes: “Historias extrañas” (Happé, 1994), que evalúa la capacidad de comprender los sentidos no literales, de intenciones y motivaciones que subyacen a las palabras de otros (simulación, frase hecha, persuasión o mentira malvada y mentira piadosa) y de explicar por qué el personaje dice lo que dice; e “Historias de la vida cotidiana” (Kaland, Moller-Nielsen, Callesen, Mortensen, Gottlieb y Smith, 2002), que es similar a las “Historias Extrañas” pero con viñetas más complejas y con un mayor rango de bases subyacentes que identificar: chiste, ironía, malentendido, olvido e insinuación.
13. Fax Paux “Meteduras de pata” (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones y Plaisted, 1999). Se evalúa la habilidad del niño para identificar una afirmación incómoda que emite un personaje en una situación embarazosa, en la que dicho personaje carece de cierta información.

En el Apéndice 4 aparecen todas las pruebas que forman dicha batería.

2.3. *Procedimiento*

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se contactó con la jefa de estudios del centro escolar de infantil y primaria “San Francisco de Asís”, con el propósito de conocer si se otorgaba el consentimiento oportuno para administrar las pruebas al alumnado. Para ello, se le comentó el tema que trataba este estudio, su objetivo, la población con la que se trabajaría y aquello que se necesitaría. También, toda esta información se le hizo saber a la tutora de la clase seleccionada con el fin de que diera a conocer al alumnado qué se iba a hacer y ayudara en el caso de que surgiera algún tipo de problema. Una vez finalizado esto, se

concertaron los días que se podía asistir a la administración de pruebas, para no interferir en gran medida la rutina y las clases del profesorado.

En segundo lugar, se revisaron todas las pruebas que se iban a administrar para asegurarnos que todas estaban completas, no repetidas y apropiadas al nivel de comprensión de los participantes.

En tercer lugar, se asistió al colegio los días que se establecieron previamente para, así, comenzar con el estudio. El lugar en el que se completaron las pruebas era luminoso y apartado del ruido de las demás clases, para así evitar posibles distracciones. Los niños y niñas se sentaban en una silla enfrente de la experimentadora que planteaba las preguntas o afirmaciones de forma oral, y con ello, mantener plenamente la atención. Todos los instrumentos se administraron de forma individual, voluntaria y anónima siguiendo el orden de lista de clase.

Antes de comenzar con el proceso propiamente dicho, se hizo una presentación a los participantes en la que se explicaba quién era la experimentadora, en qué consistía las tareas que se le iba a preguntar y el motivo de la administración de las pruebas. El objetivo era que se sintieran totalmente cómodos y tranquilos. Es relevante destacar que se estableció rápidamente una buena relación recíproca entre la experimentadora y los participantes. Por tanto, se facilitó considerablemente todo este largo proceso. La administración de pruebas se efectuó en 4 fases durante 6 días en horario escolar. El tiempo aproximado total oscila entre 35 horas.

En la primera fase, se procedió a cumplimentar la técnica sociométrica “*Nominación de pares*” a toda la clase (23 alumnos). Tras esto se procedió a corregir dicha prueba, para poder conseguir los diferentes estatus sociométricos de la clase y seleccionar solo a algunos de ellos, obteniendo una muestra más reducida (11 alumnos). Con lo cual, el resto de las pruebas se pasaron a un menor número de participantes. En una segunda fase, se completó la “*Adaptación española de la Escala Básica de Empatía (BES)*” y en una tercera fase, se aplicó la “*Batería de evaluación de Razonamiento Moral*”. En este caso, fue necesario el uso de muñecos y dibujos con el fin de que entendieran perfectamente las historias y los casos que se plantean. Por último, se realizó la “*Batería de evaluación de la Teoría de la Mente*”, apoyándonos en el uso de cajas, muñecos y varios dibujos. Las respuestas literales de los

participantes se anotaban en el dossier de pruebas que cada alumno tenía, indicando las iniciales de cada participante. En aquellos momentos que era necesario, se utilizaron ejemplos para facilitar la comprensión de los ítems y asegurar que la respuesta que otorgaban era correcta.

Una vez cumplimentadas todas las pruebas, se procedió a su corrección mediante el programa estadístico SPSS, extrayendo los resultados que a continuación se muestran.

3. Resultados

Para responder al objetivo de analizar la relación entre la posición social de los niños dentro del grupo de iguales y el nivel de comprensión de la mente, Empatía y Razonamiento Moral; se examinaron las diferentes relaciones que se aluden en los objetivos específicos.

3.1. *Relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente*

En primer lugar, se examinó la relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente. Se pudo comprobar que existen diferencias significativas en la comprensión de sentidos no literales (Historias extrañas) según el Estatus Sociométrico. El resultado del ANOVA de un factor es $F(4,6)=5,50$, $p=.033$. Así, los niños ignorados son los que presentan una media más baja con respecto al resto, mientras que los niños rechazados presentan la media más alta (Figura 1).

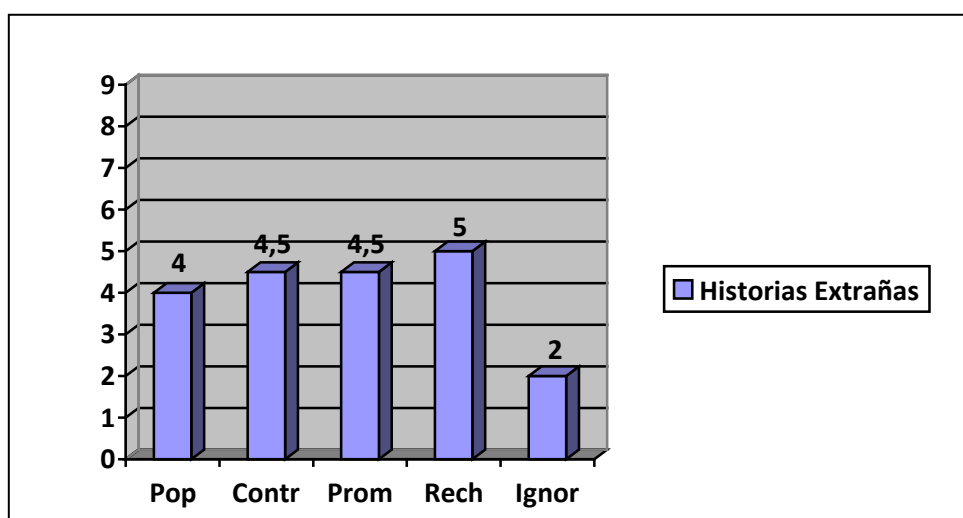


Figura 1.

Media estadística de la tarea de comprensión de sentidos no literales según el Estatus Sociométrico

Un análisis pormenorizado a través del chi-cuadrado de las tareas de Historias Extrañas reveló que las diferencias se concentran en la comprensión de la ironía, $\chi^2(4) = 11$, $p = .027$. Los niños ignorados responden de forma errónea a las preguntas que se formulan al respecto, al contrario que el resto de sus compañeros/as que comprenden la ironía y responden correctamente.

3.2. *Relación entre Estatus Sociométrico y Empatía*

En segundo lugar, se examinó la relación entre Estatus Sociométrico y Empatía. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Empatía en todas sus vertientes (total, cognitiva y emocional) en función del Estatus Sociométrico, tras analizar los datos a través del ANOVA.

3.3. *Relación entre Estatus Sociométrico y Razonamiento Moral*

En tercer lugar, se examinó la relación entre Estatus Sociométrico y Razonamiento Moral, haciendo referencia a los diversos elementos que miden las preguntas de la Batería de Razonamiento Moral (véase página 11) y a los criterios comentados previamente (véase página 11 y 12).

3.3.1. Permisibilidad de la acción (juicio moral)

Tabla 2.

Porcentaje de participantes que informa que la acción transgresora está mal

	Daño accidental (H1)- Deliberado (H2)		Norma convencional (H3)- Moral (H4)		Con resultado (H2)-sin resultado (H5)		Físico/material (H2)- psicológico/emocional (H5)	
	H1	H2	H3	H4	H2	H5	H2	H3
Populares	66%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Promedio	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Controvertido	100%	100%	100%	100%	100%	50%	100%	100%
Ignorados	100%	100%	100%	100%	100%	50%	100%	100%
Rechazados	100%	100%	50%	100%	100%	50%	100%	100%

Daño Accidental-deliberado. Aunque los resultados no muestran una diferencia estadísticamente significativa llevando a cabo un chi-cuadrado, $X^2(4) = 3,15$, $p = .532$, es relevante destacar que hay dos participantes que consideran que cuando el daño es accidental (tirar la bolsa que contenía la magdalena) no se puede considerar como una mala acción pues no ha sido intencionado por parte del transgresor. Se trata de un niño popular y otro promedio. Por lo tanto, este resultado sugiere que ambos participantes basan su juicio en la intención, mientras que el resto de los participantes basan su juicio en el resultado.

Transgresión de norma convencional- norma moral. A pesar de que el chi-cuadrado no sea estadísticamente significativo, $x^2(4) = 4,95$, $p = .292$, es importante destacar que hay un único participante que considera que se puede transgredir una norma convencional (ir en bañador al colegio), no calificando esta transgresión como una mala acción. En este caso se trata de un niño rechazado.

Acción con resultado-sin resultado. Se llevó a cabo un chi-cuadrado sin obtener una diferencia estadísticamente significativa, $x^2(4) = 3,43$, $p = .487$. Sin embargo, se pudo extraer que existen participantes que consideran que no está mal la acción cuando no se ha producido un resultado dañino (tirar la lata de pintura aunque no se derrame). En este caso se trata de un rechazado, un ignorado y un controvertido. Así, todos los niños populares y promedio

consideran que está mal aunque no haya un resultado dañino. Este resultado nos sugiere que estos últimos han tenido en cuenta la intención del transgresor para valorar la permisibilidad de la acción.

Daño físico/material-Daño psicológico/emocional. No existen diferencias entre los diferentes estatus de los participantes con un chi-cuadrado, pues todos valoran que una acción está mal independientemente de si el daño es físico/material o psicológico/emocional.

3.3.2. Justificación del juicio moral

Daño Accidental-deliberado. No se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en los resultados con un chi-cuadrado. No obstante, se puede decir que cuando se produce un daño deliberado (tirar a alguien del columpio), algunos de los participantes (dos populares, un rechazado y dos ignorados) justifican que la acción está mal porque la víctima siente daño físico, tristeza, puede llorar, etc., lo cual indica que aluden a *consecuencias intrínsecas*. Mientras que la mayoría de los participantes (dos controvertidos, dos promedios, un rechazado y un popular) justifican que la acción está mal porque a los niños no se les pega, los niños no se pelean, etc., haciendo alusión a *normas convencionales*. Por otro lado, cuando se produce un daño accidental (tirar un papel a la papelera sin saber que contenía una magdalena) solamente un rechazado y un controvertido justifican que la acción está mal haciendo referencia a *consecuencias intrínsecas*; y un popular, un controvertido y un promedio opinan que la acción está mal refiriéndose a *normas convencionales*. Por tanto, existen diferencias entre las justificaciones que se aportan de un daño accidental y un daño deliberado, ya que en el caso de ser un accidente las respuestas de los participantes no son uniformes, sino que hay mayor variedad. Esta discrepancia es debida a que algunos participantes (un popular y un promedio) consideran que si es un accidente no está mal, pues no es la intención del personaje.

Transgresión de norma convencional- norma moral. Pese a que los resultados no muestran una diferencia estadísticamente significativa, es interesante mostrar que cuando se produce la transgresión de una norma convencional (ir en bañador al colegio), la mayoría de los participantes, concretamente dos populares, un controvertido, un promedio, un rechazado y un ignorado, justifican que la acción está mal debido a que el personaje no hace caso a lo

que dice la autoridad como son la familia y los maestros (*convencional*). La segunda justificación más utilizada por el resto se refiere a las *consecuencias intrínsecas*, como por ejemplo, está mal porque se pueden reír de él, puede tener vergüenza. Ocurre lo contrario cuando se trata de una transgresión de norma moral (burlarse de un niño gordo y con pecas). La mayoría de los participantes (un popular, un rechazado, dos promedios y dos ignorados) justifican que la acción está mal porque ello genera en la *víctima consecuencias intrínsecas* como tristeza, pena, llanto, etc. Así, la segunda opción utilizada por los demás hace referencia a *normas convencionales* como: los niños no se deben burlar de otros, está mal reírse de otro niño, etcétera.

Daño físico/material-Daño psicológico/emocional. Aunque los resultados no presenten una diferencia estadísticamente significativa, es importante comentar que gran parte de los participantes piensan que si se produce un daño físico/material (tirar a alguien del columpio) la acción está mal, debido a que se está violando una *norma convencional* como a los niños no se les pega, no se les empuja, no se puede hacer daño a otro niño, etcétera. Por el contrario, si se produce un daño psicológico/emocional (burlarse de un niño gordo y con pecas) la mayoría de los participantes piensan que está mal debido a que realizar la acción genera en la víctima una serie de *consecuencias intrínsecas* tales como: tristeza, pena, llantos, etc., en definitiva, herir sus sentimientos.

3.3.3. Castigo merecido

Tabla 3.

Porcentaje de participantes que informa que el transgresor merece castigo

	Norma convencional (H4) –moral (H3)	
	H4	H3
Populares	100%	100%
Promedio	100%	100%
Controvertidos	100%	100%
Ignorados	100%	100%
Rechazados	50%	100%

Transgresión de norma convencional-norma moral. Los resultados no indican una diferencia estadísticamente significativa con un chi-cuadrado. No obstante, los resultados nos sugieren que todos los participantes consideran que merece castigo el transgredir una norma moral. Mientras que cuando se transgrede una norma convencional consideran que merece castigo, a excepción de un participante. En este caso se trata de un rechazado.

3.3.4. Independencia de la autoridad

Tabla 4.

Porcentaje de participantes que informa que está mal transgredir una norma (convencional-moral) con independencia de la autoridad

	Norma convencional (H4) –moral (H3)	
	H4	H3
Populares	100%	66%
Promedio	100%	100%
Controvertidos	100%	100%
Ignorados	100%	100%
Rechazados	100%	100%

Transgresión de norma convencional-norma moral. Pese a que los resultados no señalan una diferencia estadísticamente significativa, $X^2(4) = 2,93$, $p = .569$, es oportuno apuntar que todos los participantes están de acuerdo en que está mal transgredir una norma convencional a pesar de que una autoridad (en este caso un profesor) no vea la acción transgresora. Mientras que cuando se transgrede una norma moral todos los participantes, excepto un popular, afirman que está mal aunque no te vean. Este participante popular cree que se puede transgredir una norma moral ya que la autoridad no te observa.

3.3.5. Independencia de la norma

Tabla 5.

Porcentaje de participantes que informa que está mal transgredir una norma (convencional-moral) con independencia de la norma

	Norma convencional (H4) –moral (H3)	
	H4	H3
Populares	100%	100%
Promedio	100%	100%
Controvertidos	100%	100%
Ignorados	100%	100%
Rechazados	100%	100%

Transgresión de norma convencional-norma moral. Los resultados no presentan una diferencia estadísticamente significativa llevando a cabo un chi-cuadrado, tal y como puede observarse. Aunque, se puede confirmar que todos los participantes piensan que está mal tanto transgredir una norma convencional como moral, a pesar de que la autoridad no diga que la acción está mal. Por tanto, los participantes consideran que es independiente que la autoridad afirme si un acto está mal o bien, pues la acción es mala en sí misma.

3.3.6. Evaluación de la regla de no alterabilidad

Tabla 6.

Porcentaje de participantes que informa que está mal transgredir una norma (convencional-moral) aun existiendo un acuerdo de la autoridad

	Norma convencional (H4) –moral (H3)	
	H4	H3
Populares	66%	66%
Promedio	100%	100%
Controvertidos	100%	100%
Ignorados	100%	100%
Rechazados	50%	100%

Transgresión de norma convencional-norma moral. A pesar de que no se extrae una diferencia estadísticamente significativa realizando un chi-cuadrado entre ambas condiciones, se puede señalar que cuando se trata de la transgresión de una norma convencional, dos participantes, popular y rechazado, consideran que está bien que se transgreda puesto que varias autoridades han llegado ese acuerdo. Sin embargo, cuando se trata de transgredir una norma moral, solo un participante, popular, considera que está bien

debido a que las autoridades han llegado a ese acuerdo. Por tanto, se llega a la conclusión de que el participante rechazado piensa que es impermisible violar una norma moral, sin embargo una norma convencional puede transgredirse por acuerdo de las autoridades. El participante popular cree que es lícito transgredir ambas normas, es decir, las considera igual de permisibles. El resto de compañeros consideran que ambas transgresiones son igual de importantes, no existiendo diferencias entre una norma y otra.

3.3.7. Atribución del estado emocional de la víctima

Tabla 7.

Porcentaje de participantes que atribuye la tristeza como emoción primordial en la víctima

	Daño accidental (H1) –deliberado (H2)	
	H1	H2
Populares	100%	100%
Promedio	100%	100%
Controvertidos	100%	100%
Ignorados	100%	100%
Rechazados	100%	100%

Daño accidental-deliberado. No se muestra una diferencia estadísticamente significativa. En este caso existe un acuerdo entre todos los participantes, pues piensan que el estado emocional de la víctima es tristeza, ya sea porque se le produzca un daño accidental o deliberado.

3.3.8. Atribución de las emociones de la víctima hacia el transgresor

Tabla 8.

Porcentaje de participantes que atribuye la enfado como emoción primordial en la víctima hacia el transgresor

	Daño accidental (H1) –deliberado (H2)	
	H1	H2
Populares	100%	100%
Promedio	100%	100%
Controvertidos	100%	100%

Ignorados	100%	100%
Rechazados	100%	100%

Daño accidental-deliberado. Al igual que el caso anterior, existe un acuerdo entre los participantes. Consideran que la emoción que prevalece en la víctima hacia el transgresor es el enfado, independientemente de si el transgresor le ha producido un daño accidental o deliberado.

4. Conclusiones y discusión

4.1. *Relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente*

Los resultados que se han obtenido en cuanto a la relación ente Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente apuntan que los niños rechazados poseen una mayor comprensión de sentidos no literales tales como el sarcasmo, la mentira piadosa, la ironía, la broma, etcétera; y los niños ignorados poseen una menor comprensión de estos aspectos. Profundizando en esta relación, se comprobó que las principales diferencias provenían de la comprensión de la ironía, pues los niños ignorados tenían las puntuaciones más bajas en este aspecto. Se puede afirmar que los niños ignorados de esta muestra tienen dificultad para comprender las ironías.

Haciendo mayor hincapié en la puntuación de los niños rechazados, se plantean los resultados expuestos por el estudio de Lonigro y als. (2013), los cuales manifiestan que la capacidad para comprender las creencias y las intenciones de los demás puede ser utilizada por los niños de una manera antisocial. Así pues, los niños rechazados de este estudio poseen una mayor comprensión de la mente que el resto de sus compañeros, lo que conlleva que de cierta manera la apliquen para realizar comportamientos antisociales. Además, dichos comportamientos hacen que se inicie y se mantenga esta determinada posición en el grupo de iguales.

Por tanto, se puede concluir que existe una relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente en este ámbito (comprensión de sentidos no literales-ironía), en esta pequeña muestra y a esta edad.

4.2. *Relación entre Estatus Sociométrico y Empatía*

Los resultados del análisis citado en el anterior apartado demuestran que no existe relación entre el Estatus Sociométrico y la Empatía (cognitiva, afectiva y total). Aquellos/as niños/as que obtienen altas puntuaciones en Empatía no se encuentran en una determinada posición social en el grupo de iguales, en esta muestra y a esta edad.

4.3. *Relación entre Estatus Sociométrico y Razonamiento Moral*

Los resultados en los análisis comentados en el apartado anterior revelan que no existe relación entre el Estatus Sociométrico y el Razonamiento Moral, puesto que no se han extraído diferencias estadísticamente significativas en esta muestra de participantes y a esta edad. No obstante, se dan una serie de indicadores sumamente interesantes.

Con respecto a si un daño es accidental o deliberado, se destaca que un niño popular y un promedio han juzgado que una acción que produce un daño accidental no es mala, ya que tienen en cuenta que no era la intención del transgresor. Ambos participantes han considerado los deseos y creencias, y por ello, sopesan peor una conducta intencional. Este resultado se ve ratificado por Nuñez y Harris (1998). Además, esto coincide con los resultados mostrados acerca de si una acción produce un resultado o no se extrae resultado, puesto que también ambos participantes (un popular y un promedio) han juzgado que una acción es mala a pesar de que no exista resultado. Han considerado la intención del transgresor en lugar de si existe o no un resultado. En otro lugar, y haciendo referencia a la transgresión de una norma moral o convencional, un solo niño rechazado cree que tiene menor importancia transgredir una norma convencional a una norma moral, tal y como Yau y Smetana (2003) apuntaron en su estudio.

En cuanto a si el transgresor merece castigo, es importante mostrar que solo un participante rechazado piensa que transgredir una norma moral merece castigo, mientras que si se transgrede una norma convencional no merece un castigo. Esto coincide con la valoración del participante rechazado anterior de que transgredir una norma convencional no es una mala acción. Es conveniente recordar que este mismo participante mostró una mejor comprensión de los estados mentales de otros (comprensión de sentidos no literales-ironía). Lo cual se puede concluir que una mejor Teoría de la Mente puede hacer que otras personas tengan la capacidad de valorar la intencional del transgresor y realicen una mejor

diferenciación entre normas morales y convencionales. Así pues, tal y como Lane, Wellmann, Olson, LaBounty y Kerr (2010) manifestaron, la toma de perspectiva predice la calidad del Razonamiento Moral.

Haciendo alusión a la independencia de la autoridad, es necesario destacar que todos los niños creen que está mal transgredir una norma moral y convencional aunque una autoridad no observe, a excepción de un único participante (popular). Este resultado sugiere que los niños creen, principalmente, que no se debe atentar contra una norma moral porque conlleva en la víctima una serie de consecuencias intrínsecas (tristeza, llanto), y que no se debe atentar una norma convencional porque viola una regla impuesta por toda la sociedad. Del mismo modo este dato es confirmado, también, con el criterio de independencia de una norma. Todos los participantes piensan que está mal tanto transgredir una norma convencional como moral, a pesar de que la autoridad (profesores/as) no diga que la acción está mal, pues la acción es mala en sí misma. Mencionando al criterio de la regla de no alterabilidad, se destaca, como anteriormente se apostilló, que un participante rechazado piensa que es impermissible violar una norma moral, y sin embargo, sí piensa que se puede transgredir una norma convencional por acuerdo de las autoridades. Este hecho se ve nuevamente sostenido por la investigación de Yau y Smetana (2003).

Por último, todos los participantes entienden que la víctima estará triste tanto si le causan un daño accidental como deliberado, y enfadada con el transgresor si le generan dichos daños, sin existir una distinción entre ambas condiciones.

Futuras líneas de investigación y limitaciones en el estudio

La principal limitación ha sido el tamaño de la muestra, no permitiendo que se generalicen los resultados extraídos y no encontrando resultados concluyentes mediante el análisis estadístico. Aunque, es cierto que se dan diversos indicadores interesantes. Por ello, sería conveniente para futuras investigaciones ampliar la muestra y que, así, sea más representativa. Esto se consigue evaluando numerosas clases completas de niños/as pertenecientes de distintos colegios.

Otra posible línea de investigación consiste en ampliar la muestra con diferentes edades y condiciones socio-culturales distintas. El objetivo es aumentar la validez ecológica,

esto es, conseguir que los datos que se obtenga en la investigación puedan reflejar lo que ocurre en la vida real.

Por otro lado, otra sugerencia para futuras investigaciones es analizar los motivos de los participantes para elegir o rechazar a otros compañeros dentro de la técnica de “Nominación de pares”. Sería conveniente puesto que se podría conocer las razones por las que los participantes tienen un determinado estatus sociométrico; por ejemplo, saber por qué los participantes han elegido a los populares o a los controvertidos, entre otros. Asimismo, se podría profundizar acerca del perfil de los diferentes estatus sociométricos y realizar una descripción detallada.

Por último, sería oportuno analizar las relaciones internas que se producen entre los constructos objeto de estudio siguiendo esta línea de investigación. Es decir, analizar la relación entre Teoría de la Mente y Empatía, Empatía y Razonamiento Moral, y Teoría de la Mente y Razonamiento Moral.

En conclusión, este estudio se ha encontrado que existe una relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente (concretamente, en la comprensión de sentidos no literales) en esta muestra. En consecuencia, una mejor comprensión de estados mentales ajenos está relacionada con una determinada posición social de los niños en el grupo de iguales. En cierto modo, se han obtenido otros datos bastante interesantes y sugerentes. En futuras investigaciones se podría superar la adversidad descrita y profundizar en mayor medida este extraordinario tema.

5. Referencias bibliográficas

- Adrián, J. E., Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2006). Atribución emocional dependiente de creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 29(2), 191-201.
- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. W. (2003). *Sometimes necessary, never sufficient: Falsebelief understanding and social competence*. En B. Repacholi y V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press.

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., y Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Belacchi, C. y Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., y Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relationship: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257-270.
- Cassidy, J., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S. L. y Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15(4), 1067-1091.
- Clemente, R.A., Villanueva, L. y Cuervo, K. (2013). Evolución y reconocimiento de las transgresiones morales y socioconvencionales en menores. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61, 15-34.
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Cushman, F.A., Sheketoff, R., Wharton, S. y Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 17(3), 273-292.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 568-570.
- Dvash, J. y Shamay-Tsoory, S.G. (2014). Theory of Mind and Empathy as Multidimensional Constructs: Neurological Foundations. *Topics in language disorders*, 34(4), 282-295.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development en N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology, 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- FitzGerald, D. P. y White, K. J. (2003). Linking childrens social worlds: The relationship of perspective-taking to parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 31(5), 509-522.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., y Moses, L. J. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.
- Galante, P. N., Sánchez, M. M. y Arranz, F. E. (2012). *Nuevas perspectivas en torno a la teoría de la mente: aplicación práctica en el ámbito familiar y escolar*. UNED. Universidad del País Vasco.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476.
- González Cuenca, A. M. (2007). La teoría de la mente, una habilidad vinculada a la comunicación y el lenguaje. *Fiapas*, 166, 18-20.
- Happé, F.G.E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Kaland, N., Moller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E. L., Gottlieb, D., y Smith, L. (2002). A new 'advanced' test of neuropsychology. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 227– 238.
- Killen, M., Lynn, M., Richardson, C., Jampol, N. y Woodward, A. (2011). The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind. *Cognition* 119, 197–215
- Lane, J.D., Wellmann, H.M., Olson, S.L., LaBounty, J. y D. C. R., Kerr (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 727–947.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R. y Baumgartner, E. (2013). Mind Reading Skills and Empathy: Evidence for Nice and Nasty ToM Behaviours in School-Aged Children. *Journal of Child and Family Studies*. 23, 581–590.
- Marshall, L. E., y Marshall, W. L. (2011). Empathy and antisocial behaviour. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22(5), 742–759.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142–154.
- Muñoz, V., Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Nuñez, M., y Harris, P.L. (1998). Psychological and deontic concepts: Separate domains or intimate connection? *Mind & Language*, 13, 153–170.
- Peskins (1989). Concealing one's intentions: The development of deceit. Manuscrito inédito, Center for Applied Cognitive Science, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- Royzman, E., Leeman, R. y Baron, J. (2009). "Unsentimental ethics: Towards a content-specific account of the moral-conventional distinction". *Cognition*, 112, Holanda: Elsevier.
- Salas-Wright, C.P., Olate, R. y Vaughn, M.G. (2012). Assessing Empathy in Salvadoran High-Risk and Gang-Involved Adolescents and Young Adults: A Spanish Validation of the Basic Empathy Scale. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(11), 1393– 1416.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C. y Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal associations between Young children's developing moral judgments and theory of Mind. *Developmental Psychology*, 48(4), 1144-1155.

- Talwa, V., Gordon, H. M., y Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804-810.
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M., y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44, 479-489.
- Turiel, E. (1998), "The development of morality" en W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of child psychology*, 3. Social, emotional and personality development, Nueva York: John Wiley and Sons.
- Watson, J. K., Gelman, S. A., y Wellman, H. M. (1998). Young children's understanding of the non-physical nature of thoughts and the physical nature of the brain. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 321-335.
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Wellman, H. M., y Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57(4), 910-923.
- Wellman, H.M. y Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523 – 541.
- Yau, J. y Smetana, J.G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74, 647-658.

6. Apéndices

6.1. *Apéndice 1*

Nombre:.....

Edad:.....

Colegio:.....

Nº de hermanos (incluido el evaluado):..... El lugar que ocupa:.....

¿Cuántas personas viven en la casa familiar?:.....

1a. Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar, con los que te gusta jugar mucho, mucho

1.....

2.....

3.....

1b. ¿Por qué te gusta jugar con estos niños/niñas?

1.....

2.....

3.....

2a. Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar, con los que no te gusta jugar

1.....

2.....

3.....

2b. ¿Por qué no te gusta jugar con estos niños/niñas?

1.....

2.....

3.....

6.2. Apéndice 2

Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale (BES)

1 =Muy en Desacuerdo

2= En Desacuerdo

3= Indeciso

4= De acuerdo

5=Muy de acuerdo

Ítems	Factor	Respuesta
“Las emociones de mis amigos no me afectan mucho”.	Afectiva	1 2 3 4 5
“Después de estar con un amigo que se siente triste, yo tiendo a sentirme triste también”.	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo me asusto cuando veo los personajes de una buena película de miedo.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo siento que me implico/involucro fácilmente en los sentimientos de los demás.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo no me pongo triste cuando otras personas lloran.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Los sentimientos de los demás no me molestan para nada.”	Afectiva	1 2 3 4 5

“Muchas veces me pongo triste cuando veo cosas tristes en la televisión o en una película.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Ver a una persona enfadada no afecta a mis sentimientos.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Yo tiendo a asustarme cuando mis amigos están asustados.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“Muchas veces siento que me implico en las emociones de mis amigos/as.”	Afectiva	1 2 3 4 5
“La tristeza de mi amigo/a no me hace sentir nada.”	Afectiva	1 2 3 4 5

Ítems	Factor	Respuesta
“Yo entiendo la alegría de un amigo/a cuando hace algo bien”.	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Para mí es difícil saber cuando mis amigo/s se sienten asustados/as.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Cuando otra persona se siente triste, normalmente puedo entender cómo se siente.”	Cognitiva	1 2 3 4 5

“Normalmente me puedo dar cuenta cuando mis amigos/as tienen miedo.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Muchas veces entiendo cómo se sienten los demás sin que me digan nada.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente me doy cuenta cuando las personas están de buen humor.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente me doy cuenta rápidamente si un/a amigo/a esta enfadado/a.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Normalmente no soy consciente de los sentimientos de mi amigo/a.”	Cognitiva	1 2 3 4 5
“Para mí es difícil saber cuando mis amigos/as están contentos/as.”	Cognitiva	1 2 3 4 5

Batería de Evaluación de Razonamiento Moral



Nombre y Apellidos:

Evaluator/a:

Colegio, Curso:

Fecha de Nacimiento:

Fecha de Administración:

Edad en el momento de la prueba (años; meses):

Killen et al (2011)

*Cambiar los nombres de niños por niñas para evaluar a niñas.

*Hacer dibujos que ilustren la historia en viñetas.

Tarea de Transgresión Accidental (ToM moralmente relevante)

“Este es Tomás y este es Juan. Tomás ha traído una madalena de su casa en una bolsa de papel. Tomás pone la bolsa de papel encima de la mesa y sale a jugar. Juan está ayudando al maestro a ordenar la clase y ve la bolsa de papel. Juan tira la bolsa de papel a la basura”.

Preguntas sobre el trasgresor accidental:	
1. Teoría de la mente (falsa creencia sobre contenido) del transgresor accidental <i>¿Qué pensaba Juan, el niño que tiró la bolsa de papel, que había en la bolsa?</i>	
2. Intención del transgresor accidental <i>¿Cuándo Juan tiró la bolsa, pensaba que estaba haciendo algo que estaba bien o que estaba mal?</i>	
3. Justificación de la intención del transgresor accidental <i>¿Por qué?</i>	
4. Evaluación del acto del trasgresor accidental <i>Cuando Juan tiró la bolsa, ¿tú crees que estaba haciendo algo que estaba bien o que estaba mal?</i>	
5. Justificación de la evaluación del acto del trasgresor accidental <i>¿Por qué?</i>	
Preguntas sobre las acciones de la víctima:	

6. Teoría de la mente (cambio de lugar) de la víctima. <i>Ahora Tomás quiere comerse la madalena que trajo de casa. ¿Dónde buscará Tomás su madalena?</i>	
7. Atribución del estado emocional de la víctima. ¿Cómo se sentirá Tomás por haber perdido su madalena?	
8. Atribución de las emociones de la víctima hacia el transgresor accidental. ¿Cómo se sentirá Tomás con Juan?	

Tarea de Transgresión Moral

“Este es David y este es Martín. David está jugando fuera en los columpios. Martín viene y le empuja del columpio para poder montarse él. David se cae al suelo y se hace daño en la rodilla.”

Preguntas referidas al transgresor:	
1. Transgresor prototípico: intención del actor. Cuando Martín empujó a David, ¿pensaba Martín que estaba haciendo algo que estaba bien o que estaba mal?	
2. Justificación de la intención del actor. ¿Por qué?	
3. Transgresor prototípico: evaluación del acto. Cuando Martín empujó, ¿piensas que él estaba haciendo algo que estaba bien o que estaba	

mal?	
4. Justificación de la evaluación del acto. ¿Por qué?	
Preguntas referidas a la víctima:	
5. Atribución del estado emocional de la víctima. ¿Cómo se sentirá David por haber sido empujado?	
6. Atribución de las emociones de la víctima hacia el transgresor. ¿Cómo se sentirá David con Martín?	

Yau y Smetana (2003) y Smetana et al (2012)

*Cambiar los nombres de niños por niñas para evaluar a niñas.

*Hacer dibujos que ilustren la historia en viñetas y usar objetos.

Historia Moral 1 (Transgresión Moral)

“José vio a otro niño que era gordo y tenía muchas pecas. A José le dieron ganas de burlarse de él.”

Preguntas (Yau y Smetana, 2003)	
1. Evaluación de la (no) permisibilidad. <i>¿Está bien o está mal que José se burle del niño?</i>	
2. Evaluación de la gravedad	

<i>¿Está muy mal, sólo un poco mal o para nada mal que José se burle del niño?</i>	
3. Justificación del juicio. <i>¿Por qué?</i>	
Preguntas (Smetana et al 2012)	
4. Evaluación de la independencia de la autoridad. <i>¿Si el profesor no viera a José burlarse del otro niño, estaría bien que lo hiciera (que José se burlara del otro niño)?</i>	
5. Evaluación de la regla de independencia. <i>¿Si nadie le dijera a José que está mal burlarse de otro niño, estaría bien que lo hiciera (que José se burlara del otro niño)?</i>	
6. Evaluación de la regla de no alterabilidad. <i>¿Si todos los profesores juntos dijeran que los niños pueden burlarse de otro, estaría bien que José se burlara del otro niño?</i>	
7. Evaluación de si merece castigo <i>¿José debería ser castigado si se burlara del otro niño?</i> (Si dice que sí) <i>¿Un poco o mucho?</i>	

Historia Convencional 1 (Transgresión de norma convencional)

“Este es José. Hace calor y a José le apetece mucho ir en bañador al colegio.”

Preguntas (Yau y Smetana, 2003)	
1. Evaluación de la (no) permisibilidad. <i>¿Está bien o está mal que José vaya al colegio en bañador?</i>	
3. Evaluación de la gravedad <i>¿Está muy mal, sólo un poco mal o para nada mal que José vaya al colegio en bañador?</i>	
4. Justificación del juicio.	

¿Por qué?	
Preguntas (Smetana et al 2011)	
5. Evaluación de la independencia de la autoridad. <i>¿Si el profesor no viera a José ir en bañador, estaría bien que lo hiciera (que José fuera en bañador al colegio)?</i>	
6. Evaluación de la regla de independencia. <i>¿Si nadie le dijera a José que está mal ir en bañador al colegio, estaría bien que lo hiciera (que José fuera en bañador al colegio)?</i>	
7. Evaluación de la regla de no alterabilidad. <i>¿Si todos los profesores juntos dijeran que los niños pueden ir en bañador al colegio estaría bien que José fuera en bañador?</i>	
6. Evaluación de si merece castigo <i>¿José debería ser castigado si va en bañador al colegio?</i> (Si dice que sí) <i>¿Un poco o mucho?</i>	

Cushman et al (2013)

Historia de Daño Deliberado 1

“Antonio ha encontrado una lata de pintura. Quiere derramarla en el suelo, pero cuando vuelca la lata la tapa está bien puesta y no mancha el suelo.”

Preguntas de comprensión	
<i>¿Quería Antonio manchar el suelo?</i>	
<i>¿Antonio realmente manchó el suelo?</i>	
Preguntas test	
<i>¿Antonio debería ser castigado?</i>	

<i>¿Antonio es un niño malo?</i>	

Batería de Evaluación de Teoría de la Mente

(Incluye Escala de Wellman y Liu, 2004)



Nombre y Apellidos:	
Evaluador/a:	
Colegio, Curso:	
Fecha de Nacimiento:	
Fecha de Administración:	
Edad en el momento de la prueba (años; meses):	
¿Cuántos hermanos son?, ¿Qué lugar ocupa entre ellos?	

Tarea 1. Deseos diferentes

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Zanahoria*
- Galleta*

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta ¿Supera la tarea? Tipo de razonamiento
<p>[Mostrar al niño una MUÑECA/O y un papel con las imágenes de una ZANAHORIA y una GALLETA]</p> <p>“Aquí está María. Es la hora de comer. Aquí tenemos dos cosas diferentes para comer: una ZANAHORIA y una GALLETA”</p> <p>1) <u>Pregunta de deseo propio</u>: “¿Qué prefieres tú, una ZANAHORIA o una GALLETA?” [El niño debe decir lo que desea o señalarlo]</p> <p>“Es una buena elección la tuya, pero a María no le gustan las GALLETAS, lo que más le gustan son las ZANAHORIAS (o al contrario si el niño ha elegido zanahoria)”</p> <p>2) <u>Pregunta Test</u>: “Ahora, es la hora de comer, María sólo puede coger una de las dos cosas. ¿Cuál elegirá, la GALLETA o la ZANAHORIA?”</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta test es la contraria a la pregunta de deseo propio.

Tarea 2. Creencias diferentes

Materiales: (*dibujo)

- Muñeco
- Garaje*
- Arbustos*

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una muñeca y un papel con la imagen de unos ARBUSTOS y de una CASA]</p> <p>“Esta es Ana. Ana está buscando a su GATO. El gato puede estar escondido en los ARBUSTOS o en la CASA”.</p> <p>➤</p> <p>1) <u>Pregunta de creencia propia</u>: “¿Dónde crees que está el GATO, en los ARBUSTOS o en la CASA?” [El niño debe decir o señalar un sitio]</p> <p>“Es una buena idea la tuya, pero Ana piensa que el gato está en.... (el lugar opuesto, al señalado por el niño)“</p> <p>➤</p> <p>2) <u>Pregunta Test</u>: “Entonces, ¿dónde buscará Ana a su gato, en los ARBUSTOS o en la CASA?”</p> <p>➤</p> <p>3) <u>Pregunta de justificación</u>: ¿Por qué mirará en...? (Donde haya dicho el niño)</p> <p>➤</p> <p>4) <u>Pregunta de memoria</u>: ¿Dónde piensa Ana que está su gato?</p>		

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta test es la contraria a la pregunta de creencia propia.

Tarea 3. Acceso al conocimiento (ver)

Materiales:

- Caja con cualquier contenido (un perrito de peluche...)
- Muñeco


Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una caja para guardar juguetes, cerrada, con un perro de peluche dentro]</p> <p>1) <u>Pregunta pretest</u>: “Aquí hay una caja, ¿qué crees que hay dentro de la caja?” [el niño puede dar cualquier respuesta o decir que no sabe]</p> <p>[Se abre la caja y el niño ve lo que hay dentro] Vamos a ver...¡Mira, lo que hay dentro es un perrito!. [Se cierra la caja]</p> <p>2) <u>Pregunta control 1</u>: “Ok, ¿qué hay dentro de la caja?”</p> <p>[Aparece la muñeca, se la presenta al niño] “Mira, esta niña se llama Elena; nunca ha mirado dentro de la caja”</p> <p>3) <u>Pregunta Test</u>: “¿Sabe Elena lo que hay dentro de la caja?”</p> <p>4) ¿Por qué?</p> <p>5) <u>Pregunta control 2, de Memoria</u>: “¿Ha mirado Elena dentro de la caja?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

El niño pasa esta tarea si responde “no” a la pregunta test y responde “no” a la pregunta control de memoria. .

Tarea 4. Engaño (mano-botón)

Materiales:

- Botón o cualquier objeto pequeño

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Se le enseñan al niño las dos manos abiertas con un botón en la palma de una de ellas; se cierran las manos y se pasan por detrás; se sacan las dos manos cerradas y se le pregunta al niño ¿Dónde está el botón?</p> <p>Esto se hace una o varias veces; hasta que alguna vez falle al adivinar.</p> <p>Entonces se le dice: “Toma el botón; ahora te toca a ti”.</p> <p>Anotar lo que hace el niño:</p>		

El niño pasa esta tarea si es capaz de sacar las dos manos cerradas y sin ninguna “pista” de dónde está realmente el botón; es decir, si es capaz de producir desconocimiento sobre la localización del botón

Tarea 5. Creencia falsa explícita

Materiales:

- Mochila*
- Armario*
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un muñeco y un papel con la imagen de un ARMARIO y de una MOCHILA]</p> <p>“Aquí está Pablo (muñeco). Pablo está buscando sus guantes. Sus guantes pueden estar en la mochila (señalar) o en el armario (señalar). REALMENTE, los guantes de Pablo están en la mochila, pero Pablo PIENSA que sus guantes están en el armario”.</p> <p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Dónde va a buscar Pablo sus guantes, en la mochila o en el armario?</p> <p><u>Pregunta de realidad:</u> “¿Dónde están REALMENTE los guantes de Pablo?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p>	

El niño pasa esta tarea si responde “armario” a la pregunta test y responde “mochila” a la pregunta de realidad.

Tarea 6. Falsa creencia sobre contenido (o Smarties; 1º orden)

Materiales:

- Recipiente de contenido esperado (caja con imagen de lo esperado: p.ej. tiritas, Smarties, etc.)
- Contenido inesperado: cualquier cosa que no sean tiritas o lo esperado (p.ej muñeco cerdito, lápiz, etc.)
- Muñeco

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un tubo de Smarties, una caja de tiritas, u otro recipiente del que cabe esperar su contenido, con un lápiz dentro o cualquier otro objeto que no sea el esperado]</p> <p>“Aquí hay un tubo de Lacasitos. ¿Qué crees que hay dentro del tubo de Lacasitos?”</p> <p>“Vamos a ver que hay dentro (se abre el tubo), Oh! Mira, hay un LAPIZ dentro [se muestra al niño, se vuelve a introducir en el tubo y se cierra]</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> “¿Qué hay dentro del tubo?”</p> <p>[Aparece un muñeco] “Mira este niño, se llama Jorge, él nunca ha visto lo que hay dentro del tubo”</p> <p><u>Pregunta Test:</u> “¿Qué cree Jorge que hay dentro del tubo?”</p> <p>¿Por qué cree Jorge que hay (lo que diga el niño)?</p> <p><u>Pregunta de control 2, de memoria:</u> “¿Ha mirado Jorge dentro del tubo?”</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<u>Pregunta de autoatribución:</u> ¿qué dijiste tú antes (al principio, cuando yo te enseñé por primera vez el tubo) que había dentro del tubo?		
---	--	--

El niño pasa esta tarea si responde “Lacasitos” a la pregunta test y responde “no” a la pregunta de memoria.

Tarea 7. Falsa creencia sobre localización (cambio de localización) (1º orden)

Materiales:

- Dos muñecos que sean diferentes (niño, niña)
- Una caja y una cesta (o dos cajas de distinto color)
- Una pequeña bola

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se aleja a la muñeca del escenario). Paco pone la bola en su caja (se coloca la bola en la caja).. Ahora vuelve María (se coloca a la muñeca entre la cesta y la caja), quiere su bola.</p> <p><u>Pregunta TEST:</u> ¿Dónde va a buscar María su bola?</p> <p><u>Pregunta de justificación:</u> ¿Por qué irá a buscarla allí?</p> <p><u>Pregunta control 1:</u> ¿Dónde está la bola ahora?</p> <p><u>Pregunta control 2:</u> ¿Dónde guardó Paco la bola?</p> <p><u>Pregunta control 3:</u> ¿Dónde estaba María cuando Paco la puso allí?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<u>Pregunta control 4:</u> ¿Vio María como Paco la guardaba allí?		
---	--	--

El niño pasa esta tarea si responde “A su cesta” a la pregunta test y responde bien a las preguntas control

Tarea 8. Creencia- Emoción (Deseo+Creencia: Emoción)

Materiales:

- Muñeco
- Recipiente de contenido esperado (caja de Cheetos: un snack; bote de patatas fritas; con imagen de lo esperado)
- Contenido inesperado: piedras, hojas secas

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño una muñeca y una caja de galletas o de algún tipo de snack cerrado y con piedras dentro]</p> <p>“Aquí hay una caja de galletas y aquí está Marta.</p> <p><u>Pregunta de control 1:</u> ¿Qué crees que hay dentro de la caja de galletas?</p> <p>El examinador hace hablar a la muñeca: “Oh, ¡qué bien!, porque me encantan las galletas; las galletas son mi comida favorita. Ahora me voy a jugar. [Marta se pone fuera de la vista del niño.]</p> <p>[Después se abre la caja de galletas y se le enseña al niño el contenido]: “Vamos a ver qué hay dentro. ¡No hay galletas! ¡Solo hay piedras!” [Se cierra la caja de galletas.]</p> <p><u>Pregunta de control 2:</u> ¿Cuál es la comida favorita de Marta?</p> <p>[Marta vuelve]: “Marta nunca ha visto lo que hay dentro de la caja. Ahora Marta ha vuelto de jugar y es la hora de comer. Vamos a darle a Marta la caja.</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<u>Pregunta TEST:</u> ¿Cómo se siente Marta cuando le damos la caja, contenta o triste? [El examinador abre la caja y deja que Marta mire dentro] <u>Pregunta control de emoción:</u> “¿Cómo se siente Marta después de mirar dentro de la caja, contenta o triste?”		
---	--	--

Para pasar la tarea el niño debe responder a pregunta test “contento” y a la pregunta control de emoción “triste”

Tarea 9. Fingir emoción: Emoción real-aparente

Materiales:

- Dibujo con tres caras: alegre, triste, neutra
- Figura recortada en papel de un niño de espaldas

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>[Se le enseña al niño un papel con tres caras dibujadas: una feliz, una neutral y otra triste, para comprobar que el niño conoce estas expresiones emocionales. Finalmente se da la vuelta al papel antes de comenzar la tarea]</p> <p>Se le muestra al niño una imagen de un niño de espaldas, para que no se vea su expresión facial. Y se le dice: “Esta historia es sobre un niño. Te voy a preguntar sobre cómo se siente el niño por dentro y cómo parece qué está según su cara (how he looks on his face). Puede que se sienta de una manera por dentro pero parezca otra cosa por fuera; o puede que realmente sienta por dentro lo mismo que parece por fuera. Quiero que me digas cómo se siente realmente por dentro y qué parece por fuera (por su cara)”</p> <p>“Esta historia es sobre Juan. Juan y sus amigos estaban jugando. Una niña mayor, Rosa, dijo una broma cruel sobre Juan y todos los demás se rieron. Todos los demás pensaron que era muy gracioso, pero Juan no.</p> <p>Pero Juan no quería que los demás vieran cómo se sentía por la broma, porque le llamarían bebé. Por eso, Juan intentó esconder cómo se sentía</p> <p><u>Preguntas control de memoria:</u> 1) ¿Qué hicieron los otros niños cuando Rosa niña hizo una broma sobre Juan? (Se rieron o pensaron que era muy gracioso)</p> <p><u>Respuesta del niño:</u> 2) ¿En la historia, que harían los otros niños si supieran cómo se sentía Juan? (Le llamarían bebé o se burlarían de él)</p> <p><u>Pregunta TEST emoción real:</u> ¿Cómo se sintió realmente el niño cuando todos se rieron? Utilizar la hoja con las expresiones emocionales, para que el niño las señale, si no responde, ir señalando las caras</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>y diciendo: “¿intenta poner cara de feliz, normal o triste?”</p> <p><u>Pregunta TEST, <i>emoción aparente</i></u>: ¿Qué cara intenta poner el niño cuando todos se ríen? (Feliz, triste o normal)</p> <p><u>Pregunta de justificación</u>: ¿Por qué intenta poner esa cara?</p>	➤	
--	---	--

El niño pasa esta tarea si la respuesta a la pregunta de emoción real es más negativa que la respuesta a la pregunta de emoción aparente (triste o normal a la primera y normal o feliz a la segunda)

Tarea 10. Falsa creencia de 2º orden (Cambio de localización de 2º orden , la ventana)

Materiales:

El mismo material que para la tarea de cambio de localización de 1º orden con la diferencia de que esta vez hay una ventana en la parte trasera:

- Dos muñecos que sean diferentes (niño, niña)
- Una caja y una cesta (o dos cajas de distinto color)
- Una pequeña bola

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Esta es María y este Paco. María tiene una cesta (se coloca la cesta delante de María) y Paco tiene una caja (ídem). María tiene una bola (se muestra) y la pone en su cesta (se coloca). Paco no tiene nada en su caja (se muestra). María se va (se hace salir a la muñeca de la casa). Paco pone la bola en su cesta (se coloca la bola en la cesta). María ve por la ventana cómo Paco cambia la bola de la caja a la cesta (se asoma a María por la ventana mientras cambiamos la bola de forma que Paco no pueda estar viendo a María). Ahora vuelve María, PAUSA, ATIENDE Y PIENSA:</p> <p><u>Preguntas TEST:</u> (pregunta de creencia falsa de 2º orden): ¿Dónde cree Paco que irá María a buscar su bola? ¿En la cesta o en la caja? (señalar los dos lugares)</p> <p>Pregunta de Justificación: ¿Por qué cree eso Paco?</p> <p><u>Preguntas control:</u> 1) Pregunta de Realidad: ¿Dónde cree María que está la bola?</p>	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>2) Pregunta de Memoria 1: ¿Ha visto María que Paco ponía la bola en su cesta?</p> <p>3) Pregunta de Memoria 2: ¿Ha visto Paco que María miraba por la ventana cuando él cambiaba la bola de la caja a la cesta?</p>		
--	--	--

El niño pasa la tarea si responde a la pregunta test “a la cesta”, a la pregunta de justificación “porque no sabe/no ha visto que María ha mirado por la ventana, y responde bien a las preguntas control.

Tarea 11. Fingir ignorancia (control de fuga semántica)

Materiales:

- Caja de regalo llamativa que pueda abrirse con facilidad
- Una pelota o similar

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>Se le enseña al niño la caja de regalo y se le dice: “Aquí hay un regalo para ti, pero no lo mires hasta que yo vuelva, ¿de acuerdo?”</p> <p>Se sale de la habitación de manera que pueda verse lo que hace el niño (través de hueco de la puerta, ventana, etc.); se espera a que el niño mire y se entra de nuevo. Entonces se le pregunta al niño:</p> <p>“¿Has mirado?”</p> <p>“¿Qué es lo que hay dentro?”</p> <p>“¿De qué color es la pelota?”</p>	<div style="text-align: center;"> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> </div>	

El niño pasa esta tarea si a las preguntas 2 y 3 responde de manera que finja no saber, es decir, de manera que pretenda hacernos creer que no ha mirado y que no sabe lo que hay dentro.

Tarea 12. Comprensión de sentidos no literales

Historias extrañas (Happé): distinguir entre mentira y otras afirmaciones deliberadamente falsas (broma, ironía, sarcasmo, mentira piadosa, etc.)

+

Historias de la vida cotidiana (Kaland)

SIMULACIÓN (S2)

¡Marcos y Andrés se lo están pasando muy bien! Le han dado la vuelta a la mesa de la cocina y están sentados dentro remando con periódicos enrollados. Cuando su madre entra se ríe. “¿Qué estáis haciendo?”, pregunta. “Esta mesa es un barco pirata”, dice Andrés, “y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!”.

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dice Andrés?
2. ¿Por qué dice eso Andrés?

Preguntas control:

3. ¿La mesa de cocina es realmente un barco pirata?
4. ¿Entonces, por qué están sentados dentro remando con periódicos enrollados y le dicen a la madre: “y es mejor que tú también te metas dentro antes de que te hundas, porque estás de pie sobre el agua!”?

FRASE HECHA

Guillermo es un niño muy desordenado. Un día su madre entra en su habitación y está incluso más desordenada de lo habitual. Hay ropa, juguetes y tebeos por todas partes. La madre de Guillermo le dice: “Esta habitación es una pocilga!”

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que la madre de Guillermo dice?
2. ¿Por qué dice eso la madre de Guillermo?

Preguntas control:

3. ¿Es verdad que la habitación de Guillermo es una pocilga?
4. ¿Entonces, por qué dice su madre que su habitación parece una pocilga?”

PERSUASIÓN O MENTIRA MALVADA

Bruno siempre tiene hambre. Hoy en el colegio ponen su comida favorita: salchichas con patatas. Es un niño muy agonioso y le gustaría que le pusieran más salchichas que a los demás, incluso aunque su madre le hará una comida estupenda cuando llegue a casa. Pero hay sólo dos salchichas para cada uno. Cuando le toca a Bruno que le sirvan, dice “¡Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa!”

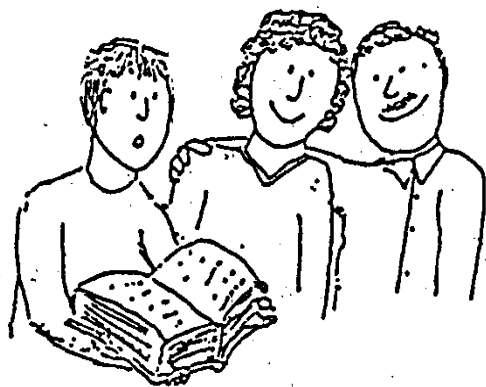
Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que Bruno dice?
2. ¿Por qué lo dice?

Preguntas control:

3. ¿Es verdad que Bruno no va a tener nada de cena cuando llegue a su casa?
4. ¿Entonces, por qué pide más salchichas y dice: “Oh, podrían echarme cuatro salchichas, porque no voy a tener nada de cena cuando llegue a casa”?

MENTIRA PIADOSA



Elena había estado todo el año esperando a que llegase la Navidad porque sabía que entonces podría pedirles a sus padres un conejo. Elena deseaba tener un conejo más que nada en el mundo. Por fin llegó el día de Navidad y Elena fue corriendo a desenvolver el gran paquete que le habían dado sus padres. Estaba segura de que había un conejito dentro de su jaula. Pero cuando lo abrió, delante de toda la familia, se encontró con que su regalo no era más que unos aburridos y viejos tomos de enciclopedia que Elena no quería para nada. Aun así, cuando sus padres le preguntaron si le había gustado el regalo, ella dijo: “Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería”.

Preguntas:

1. ¿Es verdad lo que dijo Elena?
2. ¿Por qué dijo eso a sus padres?

Preguntas control:

3. ¿Qué deseaba Elena por Navidad?
4. ¿Le gustó a Elena que le regalaran la enciclopedia?
5. ¿Entonces, por qué dijo: “Es precioso, gracias. Justo lo que yo quería”?

HISTORIAS DE LA VIDA COTIDIANA (Kaland).

Chiste

James va a ir a casa de Claire hoy por primera vez. Va a tomar café, y está esperando para ver el perro de Claire, del cual ella habla todo el tiempo. A James le gusta mucho los perros. Cuando James llega a la casa de Claire, Claire corre a abrir la puerta y su perro salta para saludar a James. El perro de Claire es enorme; ¡es casi tan grande como James! Cuando James ve al enorme perro de Claire dice, ‘¡Claire tú no tienes un perro! ¡Tienes un elefante!

¿Es cierto lo que dice James?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso?

Ironía

La madre de Ann pasa un largo tiempo preparando la comida favorita de Ann; pescado y patatas fritas. Pero cuando se la lleva a Ann, está viendo la televisión, y no levanta la vista o dice gracias. La madre de Ann cruza y dice, ‘Bien, muy bonito, no!, ¡A eso llamo yo educación!

¿Es cierto lo que dice la madre de Ann?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso la madre de Ann?

Malentendido

Una noche la anciana señora Peabody está caminando a casa. No le gusta caminar sola en la oscuridad, porque ella siempre tiene miedo de que alguien vaya a atacarla y robarle. ¡Está realmente muy nerviosa! De repente, de la sombra viene un hombre. Quiere preguntarle a la señora Peabody qué hora es, por lo que camina hacia ella. Cuando la señora Peabody ve al hombre que venía hacia ella, comienza a temblar y dice: ‘Tome mi bolso, pero no me haga daño’.

¿Estaba el hombre sorprendido de lo que le dijo la señora Peabody?

Sí/No/No Sabe

¿Por qué dice ella eso, cuando él sólo quería preguntarle la hora?

Olvido

Yvonne está jugando en el jardín con su muñeca. Deja a su muñeca en el jardín cuando su madre la llama para comer. Mientras están comiendo, empieza a llover. La madre de Yvonne le pregunta: '¿Has dejado tu muñeca en el jardín?' Yvonne responde: "No, me la traje conmigo".

¿Es cierto lo que dice Yvonne?

Sí/No/No sabe

¿Por qué dice eso Yvonne?

Tarea de insinuación

El cumpleaños de Rebecca se acerca así que ella le dice a su padre: "Me encantan los animales, especialmente los perros."

Pregunta: ¿Qué significa realmente cuando Rebecca le dice esto?

Añadir: Rebecca pasa pregunta: "¿Está la tienda de animales abierta en mi cumpleaños, papá?"

Pregunta: ¿Qué quiere Rebecca que haga su padre?

Tarea 13. Fax Paux / Meteduras de Pata

Descripción Narración y preguntas	Respuestas del niño	Valoración de la respuesta
<p>1. Toda la clase participaba en un concurso de historias. Enma realmente quería ganar. Mientras Enma estaba fuera del colegio se anunciaron los resultados del concurso: Alicia era la ganadora. Al día siguiente Alicia vio a Enma y le dijo “Lo siento por tu historia”. “¿Qué quieres decir?” dijo Enma. “Oh nada”, dijo Alicia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Quién ganó el concurso de historias? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Alicia sabía que Enma no había oído los resultados del concurso? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>2. Roberto es nuevo en el colegio. Roberto le dijo a su nuevo amigo Andrés “mi madre es cocinera en este colegio”. Entonces llegó Clara y dijo “Odio a las cocineras. Son horribles”. “¿Vienes a jugar?” le preguntó Andrés a Clara. “No”, respondió Clara, “no me siento muy bien”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? 	<p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿En qué trabaja la madre de Roberto? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Clara sabía que la madre de Roberto era una cocinera del colegio? 	<p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>3. Juan estaba en los baños del colegio (en una de las “cabinas”). Samuel y Eduardo estaban cerca, en los lavabos. Samuel dijo “¿Sabes? El niño nuevo de la clase, que se llama Juan, ¿no parece realmente raro?” En ese momento Juan salió del baño. Eduardo dijo “Hola Juan ¿vas a jugar al fútbol ahora?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Dónde estaban hablando Samuel y Eduardo? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabían Samuel y Eduardo que Juan estaba en el baño? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>4. Carolina ayudó a su madre a hacer una tarta de manzana para su tío, que vino a visitarlas. Carolina trajo la tarta de la cocina y dijo “La he hecho para ti”. El tío Tomás respondió “Mmmm, tiene muy bien pinta. Me encantan las tartas, excepto las</p>		

<p>tartas de manzana, ¡por supuesto!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué tipo de trata había hecho Carolina? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía el vecino que la tarta era de manzana? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>5. Jaime le compró a Ricardo un avión de juguete por su cumpleaños. Unos cuantos meses después, los dos estaban jugando con el avión y a Jaime se le cayó sin querer. Ricardo dijo “No te preocupes Jaime, nunca me ha gustado ese avión. Alguien me lo regaló por mi cumpleaños”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué le regaló Jaime a Ricardo por su cumpleaños? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Ricardo que Jaime era el que le había regalado el avión por su cumpleaños? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<p>6. Julia tenía el pelo corto y rubio. Fue a casa de su tía Carmen. Tocó el timbre. Abrió María, una vecina, y dijo “Hola”, miró a Julia y dijo “Creo que no conozco a este niño, ¿cómo te llamas?” La tía Carmen dijo “¿Quién va a querer una taza de té?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿A casa de quién fue Julia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía María que Julia era una niña? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>7. El maestro Antonio le dijo a toda la clase “Uno de los niños de nuestra clase, Jorge, está muy enfermo” Toda la clase se quedó muy triste y se quedaron todos sentados y quietos. Entonces una niña, Beatriz, que llegó tarde, entró en la clase y dijo “¿Sabéis mi nuevo chiste sobre personas enfermas?” El maestro le dijo “Siéntate y continúa con tu tarea”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué le dijo el maestro a toda la clase al principio de la historia? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Beatriz que Jorge estaba enfermo? 		
<p>8. Eduardo estaba en un restaurante. Derramó su café en el suelo sin querer. Jaime era otra persona que estaba en el restaurante, estaba de pie al lado de la caja esperando para pagar. Eduardo se acercó a Jaime y le dijo “Lo siento mucho, he derramado mi café. ¿Podría usted limpiarlo?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Dónde ocurre la historia? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Eduardo que Jaime era un cliente? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	
<p>9. Miguel se acababa de cambiar de casa. Miguel fue a comprar con su madre y compraron unas cortinas nuevas. Cuando Miguel las acababa de colocar, su mejor amiga, Luisa fue a la casa y dijo “¡Oh, esas cortinas son horribles, espero que vayas a comprar unas nuevas!”. Miguel preguntó “¿Te gusta el resto de mi habitación?”</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Qué era lo que Miguel acababa de comprar? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Sabía Luisa que las cortinas eran nuevas? 		
<p>10. La madre de Elena estaba preparando una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Elena. Invitó a María y le dijo “¡No se lo digas a nadie, especialmente a Elena!” El día antes de la fiesta María y Elena estaban jugando juntas y María se manchó su vestido nuevo. “Oh”, dijo María, “¡Me iba a poner este vestido para tu fiesta!”. “¿Qué fiesta?” dijo Elena. “Vamos”, dijo María, “a ver si mi madre puede quitar la mancha”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta de detección de Metedura de Pata: ¿Alguien en la historia dijo algo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Identificación: ¿Qué dijo que no debería haber dicho? ▪ Pregunta de Comprensión: ¿Para quién era la fiesta sorpresa? ▪ Pregunta de Creencia Falsa: ¿Se acordaba María de que la fiesta era una sorpresa? 	<p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p> <p>➤</p>	

POSICIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS EN EL GRUPO DE IGUALES: RELACIÓN EN COMPRENSIÓN DE LA MENTE, EMPATÍA Y RAZONAMIENTO MORAL

**2014-2015
Trabajo Fin de Grado**

Alumna:

María Jesús Romero Delgado

Tutora: Carmen Barajas Esteban



ÍNDICE

1. Introducción teórica

1.1. Teoría de la Mente

1.2. Teoría de la Mente y Empatía

1.3. Teoría de la Mente, Empatía y Razonamiento Moral

1.4. Teoría de la Mente y Estatus Sociométrico

2. Método

2.1. Participantes

2.2. Instrumentos

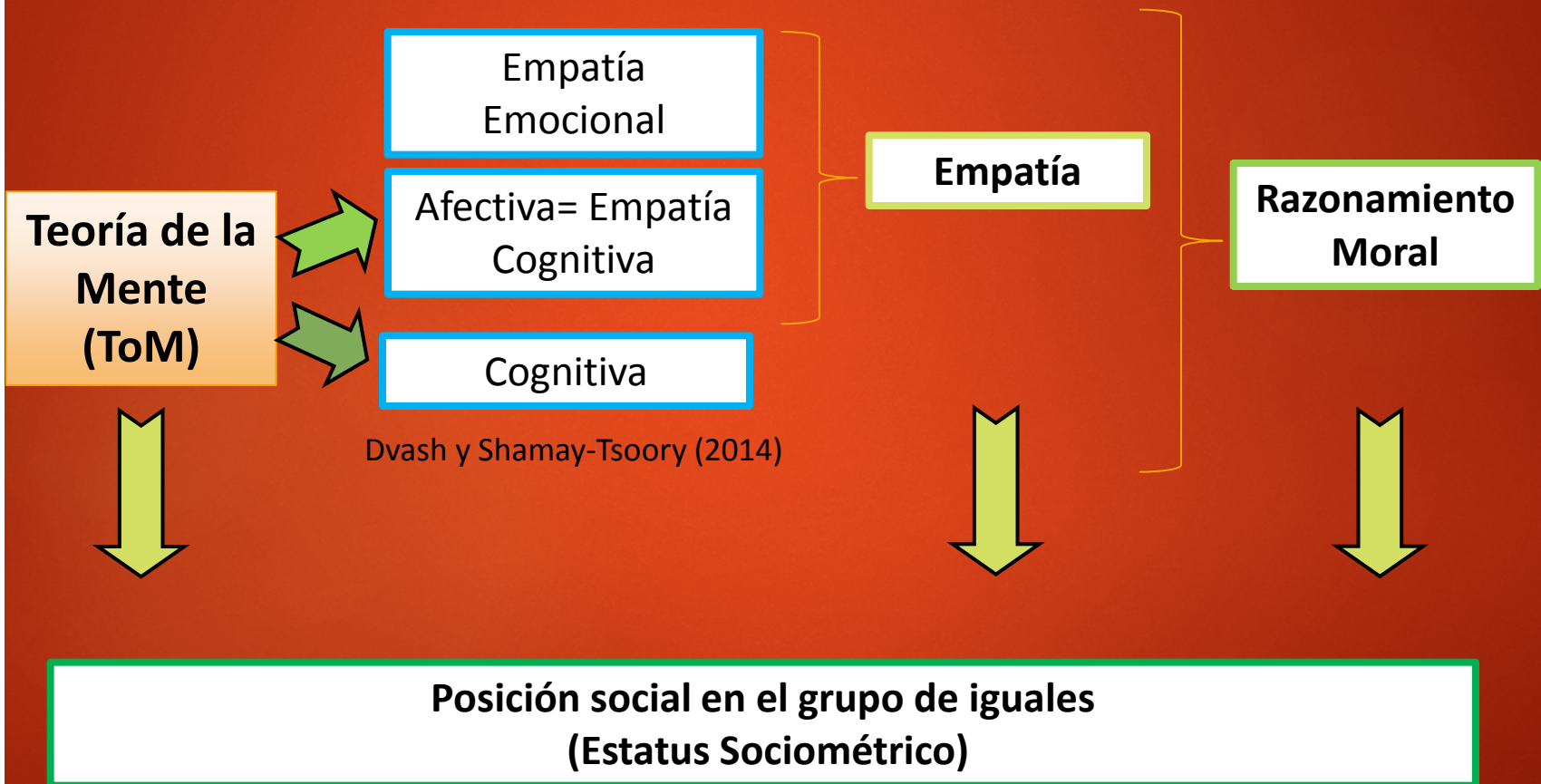
2.3. Procedimiento

3. Resultados

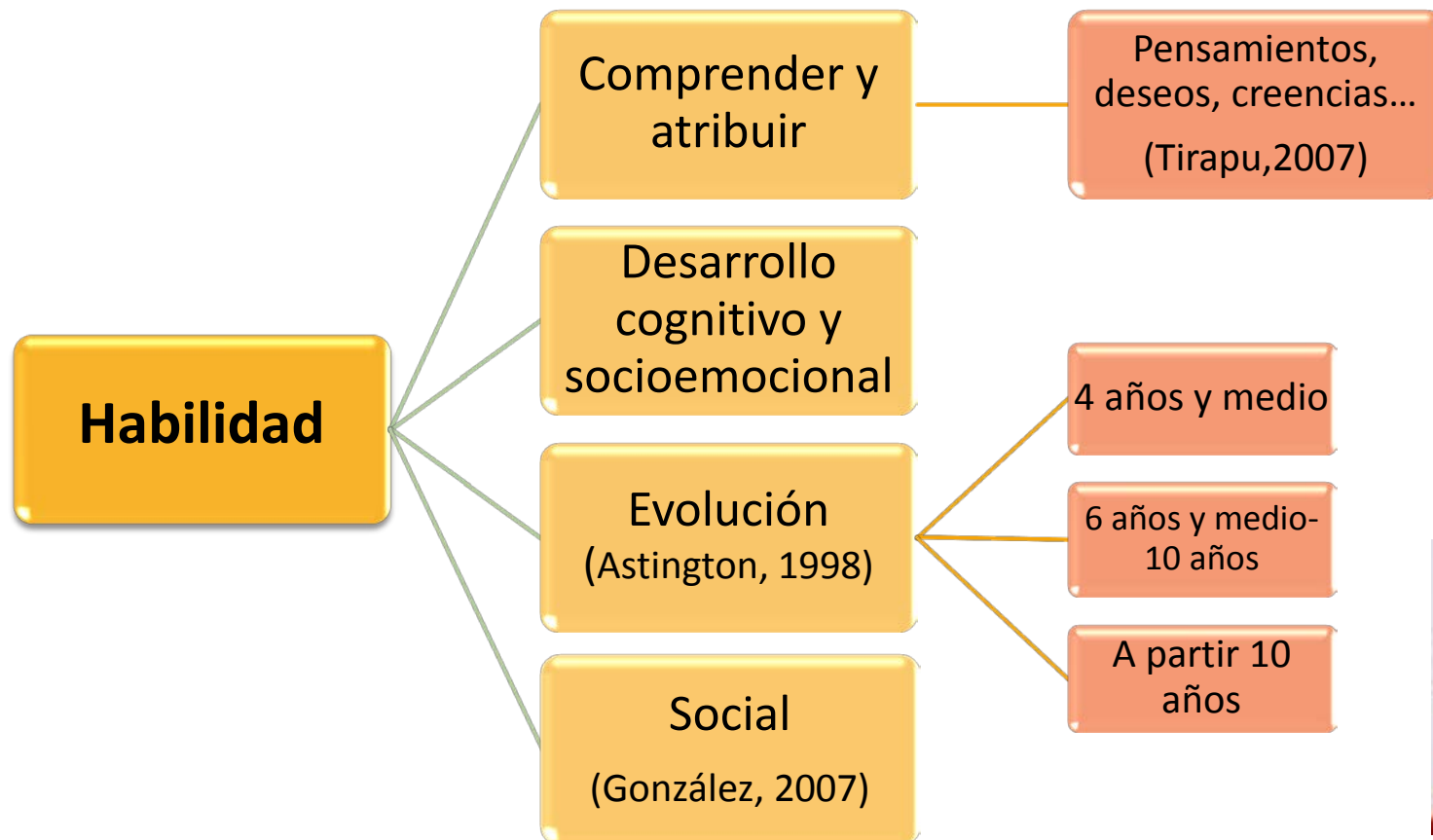
4. Conclusiones y discusión

5. Referencias bibliográficas

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA



1.1. TEORÍA DE LA MENTE



1.2. TEORÍA DE LA MENTE Y EMPATÍA

Respuesta afectiva que se deriva de la aprehensión de otro estado emocional
(Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006).

- Relación con **ToM**:
 - ❖ Conductas prosociales + altas puntuaciones ToM= **mayores niveles de empatía**
 - ❖ Bajo ToM= **peores niveles de empatía** (Lonigro, Laghi, Baiocco y Baumgartner, 2013)

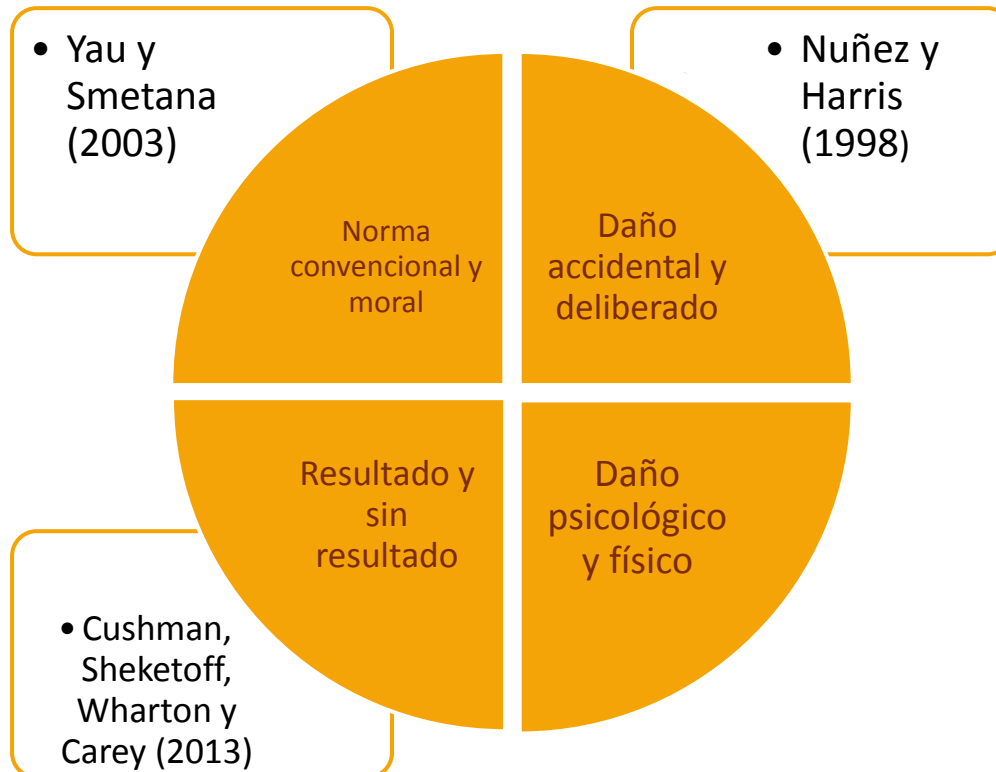


Empatía - ToM juegan
un papel importante en
la vida social



1.3. TEORÍA DE LA MENTE, EMPATÍA Y RAZONAMIENTO MORAL

Proceso mental que permite a las personas juzgar el valor de las situaciones, determinando aquello que es correcto y aquello incorrecto.



↑ToM predice calidad
RM
(Avances simultáneos
ToM-RM- Empatía)

Lane, Wellmann, Olson, LaBounty y Kerr (2010)

1.4. TEORÍA DE LA MENTE Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO



1.4. TEORÍA DE LA MENTE Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO

► Buenas puntuaciones ToM:

- **Aceptación de los compañeros** (Adrián, Clemente y Villanueva, 2006; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis y Balaraman, 2003).

- **Mejor adaptación escolar:**

Alta cooperación en clase
(Denham, 2006).

Baja agresividad (Belacchi y Farina, 2010).

► Sin embargo:

- **Manipular, engañar, burlar...** (Astington, 2003).
- **Comportamientos intimidatorios** (Gini, 2006).



Comportamientos
sociales

Comportamientos
antisociales

(Lonigro y als., 2013)

OBJETIVO

Analizar si existe una relación entre la posición social de los niños dentro del grupo de iguales y el nivel de comprensión de la mente, Empatía y Razonamiento Moral.

Se formulan los siguientes **objetivos específicos**:

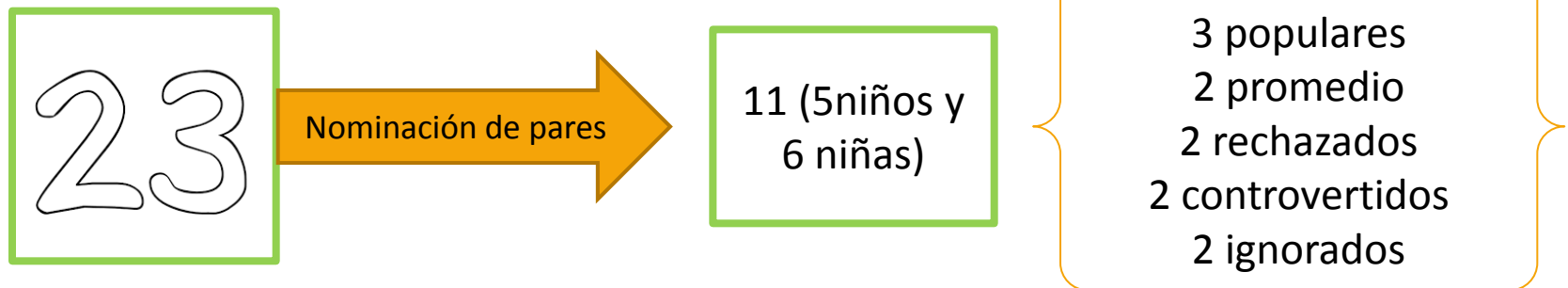
Estatus
Sociométrico -
ToM

Estatus
Sociométrico -
Empatía

Estatus
Sociométrico -
Razonamiento
Moral

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES



2.2. INSTRUMENTOS

Técnica sociométrica

“Nominación de pares” (Coie y Dodge, 1983)

Preferencia e Impacto social →
Estatus Sociométrico

Escala Básica
Empatía “BES” (Salas-Wright,
Olate y Vaughn, 2012).

Afectiva, Cognitiva y Total

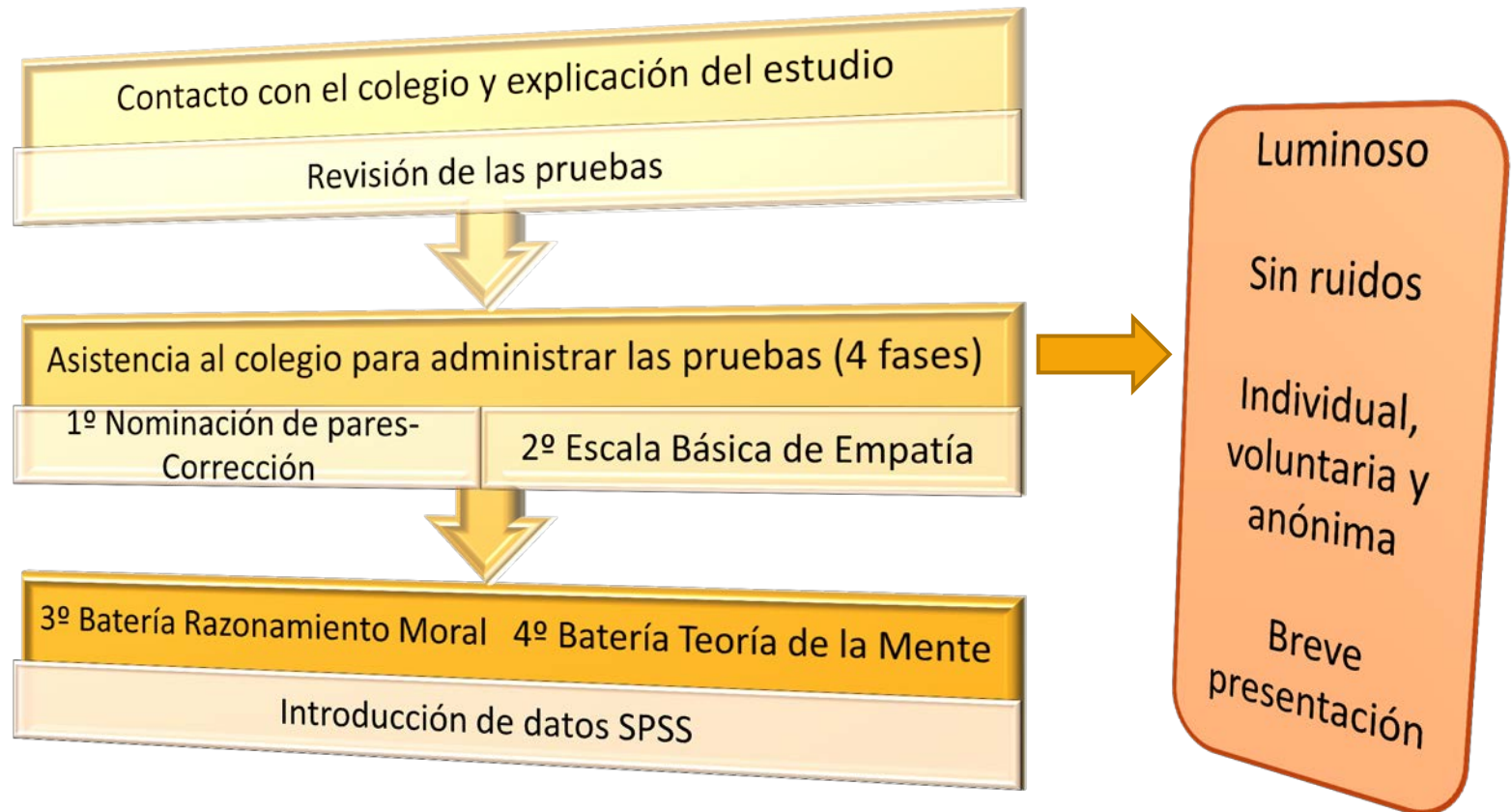
Batería de evaluación
Teoría de la Mente

Deseos diferentes, creencia-emoción,
falsa creencia 1er y 2º orden, fingir
ignorancia, sentidos no literales....

Batería de evaluación
Razonamiento Moral

Daño accidental-deliberado
Norma convencional- moral
Resultado- sin resultado
Daño físico/material-Psicológico/emocional

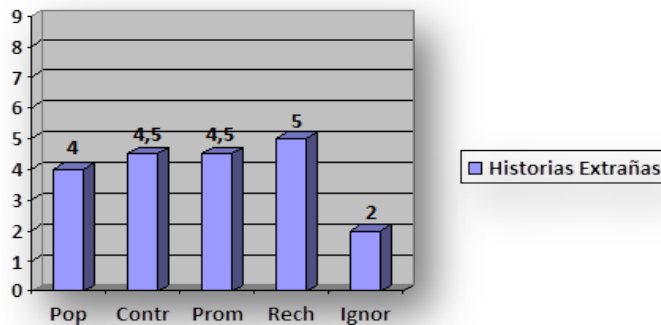
2.3. PROCEDIMIENTO



3. RESULTADOS

► Relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente

Existen diferencias significativas en la comprensión de sentidos no literales (Historias extrañas) según el Estatus Sociométrico a través del ANOVA, $F(4,6)=5,50$, $p=.033$.



Las diferencias se concentran en la comprensión de la ironía, $\chi^2(4)= 11$, $p= .027$

Figura 1.

Media estadística de la tarea de comprensión de sentidos no literales según el Estatus Sociométrico

► Relación entre Estatus Sociométrico y Empatía

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Empatía en todas sus vertientes (total, cognitiva y emocional) en función del Estatus Sociométrico, tras analizar los datos a través del ANOVA.

3. RESULTADOS

► Relación entre Estatus Sociométrico y Razonamiento Moral

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas a través del chi-cuadrado, pero se encuentran **indicadores interesantes**.



3. RESULTADOS

Castigo merecido

N. convencional

10 mal
1 bien
Rechazado

N. moral
11 mal

Independencia autoridad

N. convencional
11 mal

N. moral

10 mal
1 bien
Popular

Independencia norma

N. convencional
11 mal

N. moral
11 mal

Regla de no alterabilidad

N. convencional

9 mal
2 bien
Pop./Rechazado

N. moral

10 mal
1 bien
Popular

Estado emocional víctima

D. deliberado
11 tristeza

D. accidental
11 tristeza


Estado emocional víctima hacia el agresor

D. deliberado
11 enfado

D. accidental
11 tristeza

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

► Relación entre Estatus Sociométrico y Teoría de la Mente

- **Rechazados:** ↑ comprensión de sentidos no literales
- **Ignorados:** ↓ comprensión de sentidos no literales
(Lonigro y als. (2013) 

► Relación entre Estatus Sociométrico y Empatía

↑ puntuaciones en Empatía ≠ posición social determinada en el grupo de iguales.

► Relación entre Estatus Sociométrico y Razonamiento Moral

▪ **Popular/ promedio:**


Daño accidental **NO** está mal → consideran los deseos de otros (Nuñez y Harris, 1998).

Daño sin resultado **SÍ** está mal → consideran la intención de otros

▪ **Rechazado:**

Menor importancia transgredir una norma convencional que una moral (Yau y Smetana, 2003).

NO merece Castigo transgredir una norma convencional



4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

NO violar una norma moral, pero **SÍ** se puede violar una norma convencional por acuerdo de las autoridades “Regla no alterabilidad”

- **Todos los participantes excepto un popular:**

MAL transgredir una norma moral y convencional aunque la autoridad no te vea “Independencia autoridad”

Consecuencias intrínsecas o norma convencional
“Justificación del juicio moral”

- **Todos los participantes:**

MAL transgredir una norma moral y convencional aunque no la autoridad no diga nada “Independencia norma”

Igual de importante un daño físico y psicológico

LIMITACIÓN

Tamaño de la muestra

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

-Aumentar la muestra

-Diferentes edades y condiciones socioculturales

-Motivos para elegir o rechazar a los compañeros

-Relaciones internas entre los constructos objeto de estudio

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Adrián, J. E., Clemente, R. A. y Villanueva, L. (2006). Atribución emocional dependiente de creencias falsas: relaciones con la interacción social entre iguales y lenguaje de los niños. *Infancia y Aprendizaje*, 29(2), 191-201.
- ▶ Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- ▶ Astington, J. W. (2003). *Sometimes necessary, never sufficient: Falsebelief understanding and social competence*. En B. Repacholi y V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York: Psychology Press.
- ▶ Belacchi, C. y Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.
- ▶ Cassidy, J., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. y Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- ▶ Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- ▶ Cushman, F.A., Sheketoff, R., Wharton, S. y Carey, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 17(3), 273-292.
- ▶ Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- ▶ Dvash, J. y Shamay-Tsoory, S.G. (2014). Theory of Mind and Empathy as Multidimensional Constructs: Neurological Foundations. *Topics in language disorders*, 34(4), 282-295.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development en N. Eisenberg, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology, 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- ▶ Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.
- ▶ González Cuenca, A. M. (2007). La teoría de la mente, una habilidad vinculada a la comunicación y el lenguaje. *Fiapas*, 166, 18-20.
- ▶ Lane, J.D., Wellmann, H.M., Olson, S.L., LaBounty, J. y D. C. R., Kerr (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 727–947.
- ▶ Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R. y Baumgartner, E. (2013). Mind Reading Skills and Empathy: Evidence for Nice and Nasty ToM Behaviours in School-Aged Children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 581-590.
- ▶ Muñoz, V., Moreno, M. C. y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- ▶ Nuñez, M., y Harris, P.L. (1998). Psychological and deontic concepts: Separate domains or intimate connection? *Mind & Language*, 13, 153–170.
- ▶ Salas-Wright, C.P., Olate, R. y Vaughn, M.G. (2012). Assessing Empathy in Salvadoran High-Risk and Gang-Involved Adolescents and Young Adults: A Spanish Validation of the Basic Empathy Scale. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 57(11), 1393–1416.
- ▶ Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M., y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, 44, 479-489.
- ▶ Yau, J. y Smetana, J.G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74, 647-658.

POSICIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS EN EL GRUPO DE IGUALES: RELACIÓN EN COMPRENSIÓN DE LA MENTE, EMPATÍA Y RAZONAMIENTO MORAL

**2014-2015
Trabajo Fin de Grado**

Alumna:

María Jesús Romero Delgado

Tutora: Carmen Barajas Esteban





ANEXO II

SOLICITUD DE LA DEFENSA Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2014/5

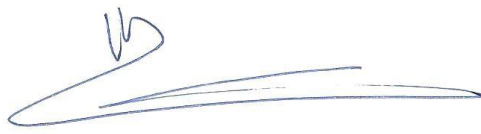
Nombre y apellidos del estudiante	María Jesús Romero Delgado
DNI	25353410-G
Grado en Psicología/Logopedia	Psicología
Universidad o institución de destino	
Título del TFG	Posición social de los niños en el grupo de iguales: relación en comprensión de la mente, Empatía y Razonamiento Moral
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Tutor colaborador externo	
Cotutor	
Departamento	Psicología Evolutiva y Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y Educación
Idioma utilizado para la defensa	<i>Español</i>
Valoración del tutor	Favorable

SOLICITA:

La defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado que arriba se describe, en la convocatoria de Julio de 2014:

Málaga, a 15 de Septiembre de 2015

Firma del tutor/a:


CARMEN BARAJAS

Firma del estudiante:



Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución. En casos excepcionales podrá existir la figura de un cotutor, previa autorización de la Comisión del TFG.

Favorable o No favorable



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ANEXO IV

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO ACADÉMICO 2014/5

Nombre y apellidos del estudiante	María Jesús Romero Delgado
DNI	25353410G
Universidad o institución de destino ¹	
Título del TFG	Posición social de los niños en el grupo de iguales: relación en comprensión de la mente, Empatía y Razonamiento Moral
Tutor/a de TFG de la UMA	Carmen Barajas Esteban
Departamento	Psicología Evolutiva y de la Educación
Área de conocimiento	Psicología Evolutiva y de la Educación

DECLARO BAJO JURAMENTO O PROMESA:

Que los documentos presentados son originales e inéditos, no habiéndose utilizado para la evaluación de ninguna otra asignatura del plan de estudios cursado.

Esta declaración se realiza bajo la responsabilidad de quien la suscribe, a los efectos de participar en la Defensa del Trabajo de Fin de Grado.

En Málaga, a 15 de Septiembre de 2015

Firma del estudiante:

¹ Para los alumnos acogidos a programas de movilidad o que desarrollen el TFG en otra institución.